إصدارات موهبة العلمية ١٠

أفضل الممارسات في تربية الموهوبين

دليل مبني على البرهان





د. آن روبنسون   د. بروس م. شور   د. دونا ل. إينرسن

نقله إلى العربية: د. محمود محمد عياد الوحيدي

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity
موهبة

العبيكان
Obeikan

تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقــاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله ابن عبــد العزيز -حفظــه الله-، حرصت (موهبة) علــى نشر ثقافة الموهبــة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقــد حرصت (موهبــة) على أن تبنــى ممارسات وتطبيقــات تربية وتعليــم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلــى الرغم من التراكــم المعرفي الكبير في مجــال تربية الموهوبين الــذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفــي المتســارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكــرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربيــن والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصــادر حديثة و أصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيــث يستفيد منها قطاع عريض مــن المستفيدين. وقد تناولت هــذه الإصدارات عدداً من القضايــا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايــا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقــد اختــارت (موهبة) شركة العبيكان للنشــر للتعاون معها في تنفيذ مشــروع (إصدارات موهبــة العلميــة) لما عرف عنها من خبــرة طويلة في مجال الترجمة والنشــر، ولما تتميز به إصداراتهــا من جودة وتدقيق وإتقان. وقــد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين،كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفــي تلبية حاجــة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم فــي تعزيز الفهم السليــم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثيــن، وفي تطوير ممارساتهم العمليــة في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بنــاء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

*****

أفضل الممارسات في تربية الموهوبين

دليل مبني على البرهان

د. آن روبنسون
Ann Robinson

د. بروس م. شور
Bruce M. Shore

د. دونا ل. إينرسن
Donna L. Enersen

نقله إلى العربية
د. محمود محمد الوحيدي

مراجعة
د. داود سليمان القرنة

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity
موهبة

العبيكان
Obeikan

Original Title
Best Practices in Gifted Education
An Evidence-Based Guide
Authors: Anne Robinson Ph.D - Donna Enersen Ph.D. - Bruce Shore Ph.D.
Copyright © 2007 Prufrock Press Inc.
ISBN-13: 978-1593632106
All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by Prufrock Press Inc., Waco, TX 76714-8813, (U.S.A.)
حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع بروفروق بريس إنكوبريشن. الولايات المتحدة الأمريكية

© العبيكان Obeikan 2012 ـ 1433

ح مكتبة العبيكان، 1435هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
مجموعة مؤلفين
أفضل الممارسات في تربية الموهوبين./ مجموعة مؤلفين؛ لجنة التعريب والترجمة بمكتبة العبيكان.- الرياض 1435هـ
400ص؛ 16.5× 24 سم
ردمك: 9 - 600 - 503 - 603 - 978
1 - الطلاب الموهوبون - رعاية　　2 - الأطفال الموهوبون
أ- لجنة التعريب والترجمة بمكتبة العبيكان (مترجم)　　ب. العنوان
ديوي: 371.95　　رقم الإيداع: 705 / 1435

الطبعة العربية الأولى 1435هـ - 2014م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين
مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم

الناشر العبيكان Obeikan للنشر
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت
www.obeikanpublishing.com
متجر العبيكان Obeikan على أبل
http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 - فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

قائمة المحتويات

الجزء الثالث: المدرسة

تمهيد

ما الدليل الذي يُعزِّز ممارسة معيَّنة؟ هل أُسِّس هذا الدليل على قاعدة بحثية صلبة؟

يُمثِّل هذان السؤلان بعضاً من الأسئلة التي يتعيَّن علينا طرحها على أنفسنا ونحن ننظر إلى أفضل السبل لتربية الطلاب الموهوبين والنابغين ودعمهم. إلّا أنّ واقع الحال يُظهِر خلاف ذلك؛ إذ يعمد العديد من خبراء التربية والتعليم إلى تبنّي كثير من البرامج والمناهج والممارسات من دون اهتمام بالأدلة التي تُثبِت صحتها وتؤكِّدها. ونتيجة لذلك؛ برز اختلاف وتضارب في الآراء حـول ما ينبغي عملـه، فرأي شخص واحد في غياب البرهان مثل عدمه؛ لأنه في غياب الدليل، يصبح رأي الشخص لا قيمة له.

لحســن الطالع، فقد أتاح صدور هذا الكتاب لنــا فرصة النظر في كثير من الممارسات الشائعــة التي يتعرّض لها العديد من الطلاب الموهوبين والنابغين. وقد اضطلع الموجِّهون- بدعم من أحد فرق الخبراء في مجال تعليم الموهوبين - بتنفيذ المهمة الكبيرة المتمثِّلة في تحديد الممارسات التي يتعرّض لها هؤلاء الطلاب، وأتّبَعوا ذلك بتحليل البحوث التي تُحسِّن هــذه الممارســات، وهذا أمر شاقّ جدّاً. نجح هؤلاء الموجِّهون أيضاً في تلخيص البحوث على نحوٍ يَسْهُل على القارئ العادي فهمه؛ حتى يتسنّى للجميع الإفادة من النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بأفضل الطرائق لدعم الطلاب الموهوبين والنابغين.

وتأسيســاً على ما سبق، اطرح على نفسك الأسئلة الآتية: هل يُعَدّ البرهان على ممارسة معيَّنة أمراً مقنعاً؟ هل نعرف ما يكفي عن هذه الممارسة لتطبيقها على أطفالنا؟ هل البحوث المقدَّمة رصينة ومقنعة؟

يُمثِّــل هذا الكتاب نقطــة بداية مفيدة لهذه النقاشات، وهو كفيل بمساعدتنا جميعاً على تصميم برامج أفضل وأكثر فاعلية للطلاب الموهوبين والنابغين.

بات أوكونيل روس

وزارة التعليم الأمريكية

Pat O'Connell Ross

مقدمة

يريد الآباء الأفضل لأطفالهم، في حين يريد المربون النجاح لطلابهم. وفي كلتا الحالتين، يتبادر إلى ذهن كلٍّ من الوالدين والمعلّمين تساؤلات عدّة عمّا يمكن عمله في البيت والمدرسة لتعزيز مواهب الأطفال والمراهقين.

تُزوِّد مجموعة الممارسات الآتية، القائمة على البحوث، العائلات والمدارس بالمعلومات العملية التي يمكن للآباء والمربين العمل بناءً عليها.

إنّ التسعة والعشرين أسلوباً الواردة في هذا الكتاب هي نتيجة أبحاث تربوية شاملة واسعة النطاق، تناولت الأساليب الناجعة للتعامل مع الشباب الموهوبين. وقد عُزِّزت هذه الممارسات -التي اختيرت للدراسة- باستقصاء منهجي، وإثباتات مستمدة من البحوث. إلّا أنّ عرضها في هذا الكتاب لا يُمثِّل صورة كاملة وافية لكيفية تطوير مواهب الشباب من ذوي القدرات العالية، وإنّما يُمثِّل توصيات لإجراءات محدّدة يمكن للآباء والمعلّمين الاسترشاد بها في أثناء تربية الموهوبين وتعليمهم.

نُظِّمت هذه الممارسات التي يُمثِّلها جدول 1 في ثلاثة أقسام، هي: البيت، وغرفة الصف، والمدرسة. وإلى حدّ ما، فإنّ هذه الأقسام ليست منفصلة عن بعضها بعضاً؛ فكثير منها مشترك بين البيت والمدرسة. ومع ذلك، فإنّ البحث يُركِّز غالباً على جانب واحد أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى؛ ما يُفسِّر سبب وضع كلّ ممارسة في القسم الذي يُحتمَل حدوثها فيه.

قُسّمت هذه المراجعات إلى أربعة أقسام؛ أولها: ذكر فقرة موجزة تُمهِّد الطريق للمراجعة. وثانيها: عرض مادة البحث في قسم «ما الذي نعرفه؟». وثالثها: التوصيات أو الإجراءات المستمدة من البحوث الواردة في قسم «ما الذي يمكننا فعله؟». ورابعها: عرض قائمة بالمراجع في نهاية كلّ مناقشة، علماً بأنّه لا يوجد تداخل بين الممارسات جميعها؛ إذ يستطيع قارئ هذا النص تصفُّح الممارسات مثل أيّ قارئ لمجموعة من القصص القصيرة.

وممّا يدل على أهمية البيانات التي تضمنتها الممارسات المذكورة آنفاً، تنظيم القائمين على برنامج «جافيتس للطلاب الموهوبين والنابغين»، التابع لوزارة التعليم الأمريكية (Javits Gifted and Talented Students Program) اجتماعاً لأحد فرق التوجيه، ضَمَّ عدداً من

جدول 1

الممارسات الخاصة بالطلاب الموهوبين، المعزَّزة بالبراهين والأدلة.

البيت	غرفة الصف	المدرسة
مشاركة الوالدين.	تشجيع الإبداع.	منهاج الرياضيات.
التكيّف الاجتماعي- الوجداني وعلاقات الأقران.	الذكاءات المتعدّدة.	الآداب في المنهاج.
الطلاب ثنائيو الحاجات.	مستويات التفكير العليا.	تعلّم لغات عدّة.
الفروق بين الجنسين (الجندر/ النوع الاجتماعي)	التعلّم والتعليم القائمان على الاستقصاء.	التعليم المهني.
تنمية مواهب معيَّنة.	ضغط المنهاج.	البرامج المدرسية.
تعليم القراءة والكتابة المبكر للقرّاء المبتدئين ومبكّري النضج.	التجميع المرن.	التسريع.
الموجِّهون والتلمذة.	تكنولوجيا التعليم.	المعايير المتعدّدة لتعرُّف الموهبة.
البرامج المستندة إلى الجامعة.	استخدام مصادر التاريخ الأولية.	تطوير مواهب الطلاب ذوي الأصول الثقافية المتنوعة.
	تدريس فنون اللغة.	الطلاب الموهوبون من المجتمعات المحدودة الدخل.
	تعليم القراءة.	تنمية المعلّمين مهنيّاً.
	العلوم في الغرفة الصفية.	

الممارسين والأكاديميين؛ بغية تحديد أفضل الممارسات التي تهم المعلّمين، وتلك التي تحظى بدعم من البحث العلمي. وقد مثّل هذا الفريق خبراء من: وزارة التعليم العالي، ووزارات التربية في الولايات الأمريكية المختلفة، ومناطق الخدمة التعليمية الإقليمية، والمناطق التعليمية المحلية. فضلاً عن ثلاثة رؤساء تحرير (أو رؤساء تحرير سابقين) لدوريات تُعنى بقضايا تعليم الطفل الموهوب. وضم فريق التوجيه ممثلين عن اثنتين من المقاطعات، وإحدى عشرة ولاية أمريكية، ومقاطعة واحدة، والجامعات، ووزارة الخارجية، ومدارس المقاطعات.

يسترشد الإطار العام للمشروع (المدرج هنا) بأهمية ربط الأدلة التجريبية بقلق أولياء الأمور والممارسين وصنّاع القرار؛ إذ غالباً ما اقترن هذا الارتباط بين البحوث والممارسة بالإحباط الظاهر على مُحَيّا الباحثين والممارسين وصنّاع القرار على حدّ سواء. لذا، فإنّ نصّ هذا الإطار يسعى إلى سدّ هذه الفجوة.

ولأنّ هذا النص قد كتب أصلاً للقارئ العادي؛ فقد طُلِب إلى الخبراء المجتمعين إعداد قائمة من الأسئلة تُعنى بتطوير الموهبة والإبداع، والشباب ذوي القدرة العالية، التي يعتقدون أنّها تهم القارئ العادي. كما شُجِّعوا في المرحلة الأولى من المشروع على اقتراح أسئلة تهمهم، بوصفهم خبراء في تنمية المواهب. وقد طرحوا ثلاثة أسئلة عامة، هي:

ما الأسئلة المتعلقة بالممارسات التربوية والأسرية الفاعلة للشباب الموهوبين التي يمكننا الإجابة عنها؟ كيف يمكن صياغة هذه الأسئلة على نحوٍ يُحقِّق أكبر فائدة للممارسين؟ كيف تثري البحوث الحالية هذه الأسئلة العلمية؟

بدايةً، وضع الخبراء لذلك 150 سؤالاً، ثمّ تولَّت مجموعات صغيرة منهم توضيح هذه الأسئلة، ودمجها، واختيار أكثرها أهمية. فضلاً عن اقتراح البحوث الداعمة لها.

في المرحلة الثانية، اجتمع موظفو برنامج «جافيتس» والكتّاب الثلاثة الذين تولّوا صوغ الأسئلة، لترجمتها على نحوٍ يُسهِّل عملية البحث الإلكتروني. وقد تُرجِمت هذه الأسئلة إلى 61 مصطلحاً، وبُحِثت إلكترونيّاً باستخدام برنامج (ERIC)، و(PSYCHINFO).

أظهرت نتائج البحـث أنّ 31 مصطلحاً من مجموع هذه المصطلحات، قدّمت معلومات بحث تجريبي تكفي لإبقاء كلٍّ منها في مجموعة الممارسات التي ستجري مراجعتها. وفي أثناء مرحلة الكتابة، دُمِجت ممارستان في المراجعات الأخرى بسبب التداخل أو توافر الدليل البحثي ذي الصلـة، فأصبح عدد الممارسات النهائـي 29 ممارسة. على سبيل المثال، أُعِدّت دراستا **التكيّف العاطفـي وعلاقات الزملاء** بصورة منفصلة، ولكنّهمـا روجعتا معاً؛ لأنّهما تُكمِّلان بعضهما بعضاً. وفي التنقيحات اللاحقة، دُمِج **التسكين المتقدّم** (*advanced placement*) فـي **التسريـع** (*acceleration*)، وسعى الكتّاب إلى الحصول علـى الدراسات ذات العلاقة، بالإضافة إلى عمليات البحث الإلكترونية. وبوجه عام، تُركِّز المراجعات على الدراسات البحثية التـي تناولت الشباب الموهوبين، والدراسات التي استقصت أنواع النتاجات التعليمية المهمة لتنمية المواهب. وتؤكد هذه النتائج على مستويات التفكير العليا والمناهج الدراسية الصعبة.

أمّـا المرحلة الثالثة فتضمّنت دراسة البحـوث، وإعداد مسوّدة بالممارسات التي وُزِّعت على أعضاء فريق الصياغة. وقد مثَّل النص الناتج مجموعة من 29 ممارسة منفردة مبنية على البحـوث التجريبية، تُوفِّر توجيهات محـدّدة للمعلّمين وأولياء الأمور وصنّاع القرار بخصوص الممارسات الناجحة مع الشباب الموهوبين.

امتازت الممارسات في هذه المجموعة بالتنوّع، وعكست العديد من الاهتمامات في مجال تربية الموهوبين، بما في ذلك: إسهام أولياء الأمور في تعزيز عملية تعلّم أطفالهم، والاهتمام بالطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة وذوي الدخل المحدود، ووسائل تعرُّف المواهب، والحاجـة إلى المناهج الدراسية التي تتحدى الشبـاب النابغين. وعكست مراجعة الممارسات الفردية تعدُّد وجهات النظر في هذا المجال.

يتجلّـى هـذا التنـوّع فـي أوضـح صـوره فـي استعمـال المصطلحـات لوصـف مجتمع المستفيديـن: الموهوبيـن، والنابغيـن، وذوي القـدرات العاليـة، والطـلاب الواعديـن (gifted, talented, high-ability promising learners) وقد أوردنا هذه المصطلحات جميعها، واستخدمناها مترادفة. وفي المقابل، فإنّنا نقدّر عالياً جهود المنظِّرين الذين يعالجون قضايا المصطلحات؛ لأنّ من شأن هذه الجهود أن تدفع بهذا الميدان إلى الأمام، لكنّنا -بوصفنا

معلمين- نحتاج إلى أفضل مشورة عملية متوافرة، علماً بأنّنا أخذنا مادة البحوث كما وجدناها، ثـمّ بحثنـا فيها عن «القصة» التي يمكـن أن تحكيها لنا. وممّا لا شك فيـه أنّ هذا الكتاب لن يجيـب عن كلّ سؤال يطرحه أولياء الأمور أو المعلّمين عمّا يناسِب الشباب الموهوبين، ولكنّه يُمثِّل بداية رحلة طويلة في عالم الموهوبين.

الجزء الأول

البيت



مشاركة الوالدين

أثبتت أكثر من 80 سنة من البحث والخبرة أنّ تعليم أيّ طفل يصبح أكثر فاعلية عن طريق المحافظة على دور أولياء الأمور في البيت وتعزيزه بشراكة مع المدارس. ونظراً إلى أنّ الأطفال ذوي القدرات العالية يحتاجون إلى تدخّلات أكاديمية؛ يتعيّن على الوالدين والمعلّمين العمل معاً طوال سني حياة الطفل المدرسية.

ما الذي نعرفه؟

يُعرَف أولياء أمور الأطفال الموهوبين بدقتهم المتناهية في تعرُّف قدرات أبنائهم، خاصة إذا كان لديهم شيء من المعرفة بخصوص كيفية التطوّر الطبيعي للأطفال.

وقد ذكر كلّ من: لويس ولويس (Lewis & Lewis, 1992)، وجاكسون (Jackson,1992)، وروبنسون وروبنسون (Robinson & Robinson, 1992)، وروبنسون، ودايل، ولاندزمان (Landesman, Robinson, Dale, 1990) أنّ أولياء الأمور يصفون أطفالهم من حيث الخصائص والسلوكات التي تدل على مهارة وتفكير متقدمين؛ وحتى عندما لا يفهمون تماماً مدى هذه القدرات، فإنّهم يدركون تميّز أطفالهم عن الأطفال الآخرين (Munger, 1990; Silverman, 1997). ولأنّ البحوث قد دعت –منذ مدّة طويلة– إلى اكتشاف المواهب وتنميتها مبكراً؛ فإنّه يتعيّن على المربين الترحيب والاهتمام بمعلومات أولياء الأمور المتعلقة بقدرات أطفالهم الخاصة والبناء عليها. وبذا، يصبح ذلك أول نوع من المشاركة التي ينبغي للمدارس البحث عنها، ولأولياء الأمور توفيرها.

وبصــورة عامة، فإنّ البيوت التــي عمادها الدعم والتحفيــز والاستكشاف، والتي تتميّز بتماسكهــا علــى نحوٍ فاعل، هي القادرة على تطوير قدرات الطفــل الموهوب ورعايتها. وبهذا الخصوص، فإنّ الإمكانات المادية ليست مهمة جدّاً، مع أنّ الدروس والخدمات الخصوصية يمكن أن تكون مكلفة. وقد أكّدت دراسة جويس فانتاسل- باسكا (VanTassel–Baska,1989) عن المراهقين الموهوبين المحرومين، صحة التأثير الفاعل لأولياء الأمور الذي يفوق الوضع المادي المريح، أو حتى مستوى تعليمهم. وبالمثل، فمن المفيد جدّاً للأطفال العيش في بيت يولي جلّ عنايته لهم؛ بحيث يقضي الآباء بعض الوقت معهم، ويشاركونهم في النقاش والأحاديث، والقراءة، واللعب، وممارسة الأنشطة اليومية (Robinson et al., 1990). وعادة ما يتخطّى هــذا المفهوم الخطوط والحواجز الثقافيــة والاقتصادية. وقد توصلــت دراسة حالة متعمقة لثمانيــة طلاب مــن ذوي الأقليات، يعاني أفراد عائلاتها أوضاعــاً مادية صعبة (توملينسون، كالاهــان، وليلي (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997)، إلى معلومات مثيرة عن أهمية هــذا النوع مــن المشاركة. فقد كان لهؤلاء الطــلاب - على الأقلّ- أمهــات أو آباء يُبادلونهم الاهتمــام والحبّ، ويسعون إلــى الإسهام بفاعلية في حياتهم. وقــد كان الآباء مصمّمين على مساعــدة أبنائهم في عملية التعلّم، والبحث عن طرائق تتيح لهم القيام بذلك بصورة جيدة. وفي المقابل، فإنّ العكس صحيح أيضاً؛ إذ تَبيَّن أنّ الأطفال الذين يعانون الإهمال واللامبالاة من الآباء كانوا ضعافاً نمائيّاً ودراسيّاً. وقد وُجِد أنّ انعدام احترام الذات والكفاية الناجمين عن ذلك يتضاعف طوال سنوات المدرسة (Steinberg, 1996).

من جانب آخر، تُعَدّ الدراسة النوعية التي أُجريت على 34 طفلاً من الموهوبين وأسرهم (Corbin & Denicolo, 1998) مثالاً على البحوث الخاصة بتحديد تأثير مشاركة الوالدين في النجاح المدرسي. وقد كشفت النتائج التي توصل إليها الباحثان أنّ الطلاب الذين أظهروا تفوقاً كانوا يحظون بآباء سعوا إلى معرفة النظام التعليمي، وتعزيز العلاقة بالمدرسة. فضلاً عن الوعي بأهمية التعليم، وتوقّع تميّز الأداء لهم ولأطفالهم، وإنشاء علاقة وطيدة بالمعلّمين، والترفّع عن الخلافات الزوجية، والحيلولة دون وقوفها عائقاً يثنيهم عن رعاية أطفالهم. وفي السياق نفسه، أظهرت النتائج التي توصل إليها كلارك (Clark ,1983) وجود دليل إضافي يبرز الطرائق التي تؤثّر فيها سلوكات الوالدين في حياة الأطفال، وقد تمثّل ذلك في:

توفير الدعم العاطفي، خاصة عند مرور الأطفال بتجربة فاشلة؛ وتوعيتهم بأهمية الممارسة والعمل، ومراقبة أنشطتهم وكيفية قضائهم الوقت (مثل: مشاهدة التلفاز، ومخالطة الرفاق والأصدقاء)، ومناقشة أيّ تطوّرات تخصّهم في المدرسة، وتحمّل مسؤولية تعلّمهم في البيت (Finn,1998). ويظهر أثر هذه النتائج جليّاً في البحوث التي تُعنى بتنمية الطفل وتعليمه، مثل دراسة مارتيني (Martini, 1995)، التي تشير إلى أنّ تحفيز التحضير في البيت أمر ضروري للنجاح في المدرسة. وقد لاحظ مارتيني وجود بعض الممارسات الأبوية المحدّدة التي تفوق الوضع الاجتماعي الاقتصادي، ومعامل ذكاء (IQ) الأم أو الأب ومستواهما التعليمي. وتشمل هذه الممارسات نمذجة إستراتيجيات الحياة التي أثبتت نجاعتها بالنسبة إليهم، ومشاركة الآباء – على نطاق واسع– في تنظيم حياة أطفالهم، والتواصل المتكرّر مع المعلّمين. وقد وجد موس وسترايز (Moss & Strayer,1990) أيضاً ممارسات أبوية مماثلة؛ حتى مع أمهات وأطفال ما قبل المدرسة. وأيّدت دراسة كرين (Crane,1996) نتائج والبرغ (Walberge,1991) التي أبرزت الدور الذي يلعبه الوالدان في نجاح تعلّم أطفالهم، عن طريق توفير بيئة أسرية – ملؤها الحبّ، والتوقّعات، والفرص، والتوجيه– تُشجِّع على تطوير المهارات المعرفية. وقد درس إنتويزل وألكسندر (Entwisle & Alexander, 1990) هذه البيئة نفسها، من حيث الأثر الواسع والمهم لهذه البيئة في تحصيل الأطفال في الرياضيات. ثمّ توسّع داي وسكادر (Dai & Schader, 2000) في بحث أثر هذه الجهود لتشمل التدريب الموسيقي.

بعد ذلك، واصل كولمان وكروس (Coleman & Cross, 2005) تأكيد الآثار التي لا مثيل لها لمشاركة الوالدين في النجاح الأكاديمي.

وفي الحالات جميعها، فإنّ الأطفال يستفيدون من مشاركة والديهم في تعليمهم، عن طريق إظهار الاهتمام بواجباتهم البيتية، واستقصاء الموضوعات ذات الاهتمام معاً، والتواصل مع المعلّمين وإدارة المدرسة بانتظام، والوقوف إلى جانب أطفالهم في المسابقات التي تقام في ملاعب المدرسة. ومن المهم أيضاً ملاحظة أنّ المعلّمين الذين يحفزون أولياء الأمور إلى المشاركة بنشاط، يحصدون أعلى التقديرات من مديريهم لقاء قدراتهم التدريسية العامة،

ومهــارات التواصل الاجتماعي. كمــا تحظى أيّ مدرسة تنال علامات جيــدة في هذا المجال بالتكريم والدعاية الإيجابية (Epstein, 1985).

وعلــى الرغم من ثبــوت التأثير الإيجابي لمشاركــة الآباء في حياة أطفالهــم وتعليمهم، إلّا أنّ الأحداث الفعلية لا تسير دائماً على هذا المنوال. فقد توحي السياسات المدرسية أنّ الأطفال جميعاً متســاوون، وأنّــه لا توجــد فروق تحتاج إلى تعديل فــي العملية التعليمية. أضف إلــى ذلك، فقد ينظر بعضــ المدرسين إلى أولياء الأمــور المطلعين والأذكياء بوصفهم «مزعجيــن»، ويجعلونهم يشعرون بأنّــه غير مرحب بهم فــي غرفة الصف (Cole & Della Vecchia, 1992)، في حين يشعر بعضهم الآخر بأنّهم مهدّدون، وأنّ عليهم اتخاذ موقف دفاعي بسبب أساليب تدريسهم (Enersen, 1993).

وفي المقابل، فقد تضم المدرسة بين جنباتها بعض الأطفال الموهوبين، لكنّ مصادرها لا تكفــي لتلبية احتياجاتهــم (Gross, 2004). ففي دراسة مفصلة شملــت 15 طفلاً موهوباً (مأخــوذة من دراسة أوسع لـ 40 طفلاً موهوبــاً)، تتبّع غروس خبرات الأسرة والمدرسة التي تُظهِر حجم العبء الذي يتحمّله الآباء، ومدى الصعوبة التي يواجهونها في التواصل مع المعلّمين وإدارات المدارس.

يدور منذ زمن طويل جدل حول مفهوم الالتحاق المبكر بالمدرسة (كما هو الحال بالنسبة إلى جوانب التسريع جميعها)؛ إذ يأتي أولياء الأمور إلى المدرسة وهم يحملون تقارير عن إجادة أطفالهم القراءة في عمر 3 سنوات أو 4، ويتحدثون بإسهاب عن الديناصورات، أو الفضاء، أو موضــوع ما، ويدركون جيداً القيمة المكانية، ويستطيعون القيام بالعمليات الحسابية، أو ربّما يظهــرون موهبة فنيــة أو موسيقية. وفي بعض الحالات، تكون معلمــة مرحلة ما قبل المدرسة قــد نبّهت الأهل لجوانب النبوغ لــدى أطفالهم. وبسبب هذه التشجيع وأدلة الملاحظة اليومية فــي البيت، يعتقد الآباء أنّ أطفالهم مستعدون لدخــول المدرسة. وفي الحقيقة، فإنّ البحوث التــي تعرّضت لنجــاح الأطفال الذين يدخلــون المدرسة في وقت مبكر، هــي بحوث متباينة، ويُستشهَــد بها – في كثير من الأحيان– بحذر بخصوص التكيّف والفوائد الطويلة الأمد. لذا، تُظهِر مدارس عدّة في المناطق التعليمية بالولايات المتحدة تردُّداً بخصوص القبول المبكر، أو تعارضه بشدّة. وفي معظم الحالات، يبذل أولياء الأمور جهوداً حثيثة لتأمين القبول المبكر

أو غيــره من الخدمات لأطفالهم. وهكــذا، تبدأ عملية تستمر سنوات عــدّة، وتؤدي غالباً إلى تردي العلاقات بين البيت والمدرسة (Enersen, 1993).

وقد يقرِّر الآباء ملء الفجوة بأنفسهم، وتوفير تدريس لأبنائهم في البيت في تلك السنوات المبكرة، ولاحقاً في ساعات ما بعد انتهاء الدوام المدرسي، وقد يلجؤون إلى إحداث تغييرات قسرية (بالقوة) في المدرسة. وفي أثناء محاولاتهم حلّ المشكلة، فإنّهم يحتاجون إلى أمرين أساسيين، هما: مساندة الآخرين الذين يعانون الصعوبات نفسها، وتوفير بيانات عن الأطفال الموهوبين والموارد المتاحة لهم. وحين تعلم المدارس بمثل هذه المحاولات، فإنّها تستطيع اغتنام الفرصة من أجل تمكين الآباء والمعلّمين من بناء شراكة عن طريق التدخّلات التعليمية، علماً بأنّ معظم الخطط الناجحة والقابلة للتنفيذ، تركِّز على بناء مهارات التواصل، وتبادل المعلومات عن طبيعة الأطفال الموهوبين وحاجاتهم، وتعرُّف وجهات نظر الآخرين. وتوجد نماذج عدّة يمكن الاعتماد عليها في مثل هذه التدخّلات، تؤدي جميعاً إلى إيجاد بيئة مناسبة لفتح النقاش، وطرح الأسئلة، وإنشاء تجمّعات لأولياء الأمور، مثل: برنامج دعم الحاجات العاطفية للموهوبين*. وغالباً ما يُدعى الخبراء إلى تقديم بيانات عن موضوعات معيَّنة، مثل: طرائق التعرُّف إلى الموهوبين، وتقديم المشورة المهنية، والحاجات العاطفية للأطفال الموهوبين.

يمكــن عقد هذه الجلسات خلال النهار، أو في المساء، أو في أثناء مشاركة الأطفال في الدروس الإثرائية. ومن المثير للاهتمام أنّ المشاركين يَعُدّون حتى مجرّد عقد دورة قصيرة أمراً مفيداً جدّاً، وأنّ الجزء المهم في هذا كلّه هو العثور على أولياء أمور آخرين يشاطرونهم الخبــرات والهموم (إينرسين). ويشعر الآباء بعد عقد مثل هذه الجلسات أنّهم أصبحوا أكثر استعداداً للتواصل مع المدارس بفهم ودفاع مناسبين.

---

* Supporting Emotional Needs of the Gifted [SENG] هي منظمة وطنية غير ربحية تعمل على تعزيز البيئات التي تجعل الأطفال الموهوبين يفهمون موهبتهم ويتقبلون ذواتهم، ويحظون بالتقدير والرعاية والدعم من عائلاتهم ومدارسهم وأماكن العمل ومجتمعاتهم-المترجم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

إنّ الدليـل القاطع على نجاعة مشاركة الآبـاء وفوائدها للطفل والمدرسة، يتطلّب وجود اتصـالات إيجابيـة وشبه جماعية بين المربيـن وأولياء الأمور، بحيث يمكـن مساعدة أولياء الأمور على تطوير مهارات الرعاية الأبوية الفاعلة، بالتزامن مع تطوير المعلّمين وسائل فاعلة لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- تضمين دورات تدريب المعلّمين قبل الخدمة كلّاً من: المسوغ، وأساليب العمل البنّاء مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين؛ على أن يكون ذلك جزءاً من مشروع أكبر لإثراء دورات إعداد المعلّمين بالوعي وأساليب تعليم الطلاب الموهوبين.
- تزويد المعلّمين الممارسين بإستراتيجيات فاعلة تتيح التعامل مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين. فضلاً عن تنظيم ورش عمل تركّز على التواصل والتعاون الفاعلين.
- تبنّي إستراتيجيات محدّدة تتيح للمعلّمين إشراك أولياء الأمور من العائلات المتنوعة ثقافيّاً في عملية التعلّم (انظر Ford & Grantham, 2003 من بين الكتّاب الذين تناولوا ضـرورة تطوير علاقات أفضل بأولياء أمور الطلاب السود، وذوي الأصول الأمريكية اللاتينية، والطلاب الأميركيين الأصليين).
- عقـد دروس عـن الرعاية الأبوية عنـد بدء تقديـم الخدمات الخاصـة بالطلاب الموهوبين، بحيث تشمل الآتي:
    - توفير بيانات عن الإجراءات والتدابير اللازمة للتعرُّف إلى الموهوبين.
    - تحديد طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم.
    - تعرُّف الموارد والخيارات المتاحة محليّاً.
    - تعزيز مهارات التواصل، مثل: التحاور الفاعل، والإصغاء الجيد.
    - التركيز على مهارات التنشئة الخاصة بالطالب.
    - عقد دورات تدريبية خاصة تُعنى بكيفية تشجيع التعلّم في البيت.

- إعداد خطط تتيح الاستفادة من خبرات أولياء الأمور عن طريق المشاركة في الفصول الدراسية.
- تدريب المعلّمين على الاستفادة القصوى من خبرات أولياء الأمور المتطوعين، علماً بأنّ العمل معاً يؤدي إلى بناء علاقة يمكن بوساطتها تَبيُّن الوقت الذي يصبح فيه الوضع متوتراً.
- تشجيع الإداريين (خاصة مديري المدارس) على حضور دورات تدريب المعلّمين وأولياء الأمور، وتأكيد تعزيز مفهوم الشراكة بحضورهم القيادي.
- افتراض أنّ أولياء الأمور والمعلّمين والإداريين يسعون جميعاً إلى ما فيه مصلحة الطلاب، وعدم توقّع إحاطة أيّ فرد بالمعلومات الضرورية لاتخاذ أفضل القرارات؛ ما يتطلّب توفير الوسائل المناسبة التي تتيح لأولياء الأمور الحصول على المواد المرجعية، والتواصل مع المهنيين، وأولياء الأمور الآخرين. على سبيل المثال، يمكن فتح مكتبة صغيرة، وتخصيص غرفة للاجتماعات في المدرسة، وعقد ورش عمل، واستضافة المحاضرين، وإنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية، أو غيرها من مراكز تبادل المعلومات والتواصل الاجتماعي.
- حفظ الإستراتيجيات والأنشطة الخاصة بهذا العمل. فبعد تنقّل الطلاب بين الصفوف وتخرجهم في المدرسة، سيَفِدُ إلى المدرسة طلاب آخرون من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وينضم معلمون جُدد إلى هيئة التدريس في المدرسة، وبين هذا وذاك يجب تجديد العملية التربوية والدفاع عن الأطفال الموهوبين (Robinson & Moon, 2003).

في ضوء ما تقدّم، يتعيّن على أولياء الأمور أن يشاركوا بنشاط في الجوانب التي تلامس حياة أطفالهم كلّها، وفي تعليمهم تحديداً، ويمكن لهذا التعاون بين أولياء الأمور والمعلّمين أن يجعل هذه المشاركة مفيدة جدّاً للأطفال.

المراجع

Cole, L.C., & Della Vecchia, R.(1992, March). *From the voices of parents: Under–standing the challenges for families of gifted children* .Paper presented at the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to de–velopment, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Corbin, H. L., & Denicolo, P. (1998). Portraits of the able child: Highlights of case study research. *High Ability Studies,* 9, 207–218.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement.* Chicago: University of Chi–cago Press.

Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on math–ematics achievement. *Journal of Educational Research,* 89, 305–314.

Dai, D. Y., & Schader, R. (2000). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review,* 24, 23–26.

Enersen, D.L. (1993). *Positive partnerships: Improving interactions among parents and educators of gifted children.* Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.

Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluation of teach–ers. *Educational Researcher,* 14(7), 3–10.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Mi–nority and majority comparisons. *Child Development,* 61, 454–471.

Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leader–ship,* 55(8), 20–24.

Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice,* 42, 217–225.

Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio–affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review,* 26, 128–138.

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.) New York: Routledge–Falmer.

Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origin, structure, and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 173–203). Norwood, NJ: Ablex

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability. *Gifted Child Quarterly,* 36, 27–31.

Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care,* 111, 49–68.

Moss, E., & Strayer, F. F. (1990). Interactive problem–solving of gifted and non–gifted preschoolers with their mothers. *International Journal of Behavioral Development,* 13, 177–197.

Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *A practical guide to counsel–ing the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 57–65). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Robinson, A., & Moon,S.M.(2003).The national study of state and local advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly,* 47, 8–25.

Robinson, N. M., Dale, P. S., & Landesman, S. (1990). Validity of Stanford–Binet IV with linguistically precocious toddlers. *Intelligence,* 14, 173–186.

Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1992). The use of standardized tests with young gifted children.In P.S.Klein & A.Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 141–170). Norwood, NJ: Ablex.

Rogers, K. L. (1991). A best–evidence synthesis of the research on types of accelerative programs for gifted students (Vols. 1 & 2). *Dissertation Abstracts International,* 52, 796A. (UMI No. 9122206)

Sankar–DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identi–fication, early admission, and programming. *Roeper Review,* 2, 172–177.

Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and accelera–tion.In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 163–173). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A.Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.

Steinberg, I. (1996). *Beyond the classroom.* New York: Simon & Schuster.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high–potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly,* 41, 5–17.

VanTassel–Baska, J. (1989). The role of family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 22–36.

Webb, J. T., & DeVries, A. R. (1993). *Training manual for facilitators of SENG model guided discussion groups.* Dayton, OH: Ohio Psychology Press.



التكيّف الاجتماعي والعاطفي وعلاقاتُ الأقران

علـى الرغم مـن تناول العديد من الدراسـات الصورة النمطية للطفـل الموهوب، التي تصفـه بالعجز عن التكيّف الجسدي والعاطفـي والاجتماعي، إلّا أنّه يتعيّن علينا إدراك وجود ضغـوط استثنائية ومسائل متغيـرة مرتبطة بموهبة أيّ شخص. ومـن المهم في هذا المقام مراعاة مناحي حيـاة الطفل الموهوب جميعها، ولا سيّما الدراسية منها، ومفهوم الذات self concept، والمهارات الاجتماعية، والسعادة، والصحة العاطفية، ونضج الموهبة.

ما الذي نعرفه؟

لقـد عرفنا منذ دراسـة تيرمان (Terman, 1925) وهولنجـوورث (Hollingworth, 1926) أنّ صورة الطفل العبقري المثقف ذي الرأس المفلطح الذي يرتدي نظّارة، هي مجرّد صورة أسطورية، وأنّ الأطفال الموهوبين يحظون بفرصة أكثر من غيرهم للتمتع بصحة جيدة، ونشـاط لافت، ومستويات أعلى من المتوسط فيما يخصّ الاستقرار العاطفي، والشخصية، والكفايـة الاجتماعيـة. وعرفنا أيضاً أنّ الاستمرار في توقّع تفـوق من هؤلاء الأطفال من دون مراعاة لأبعاد حياتهم العاطفية والاجتماعية، يكون على حساب التطور الصحي لمفهوم الذات والعلاقات بالعائلة وزملاء الدراسة (Buescher, 1987; Gross, 2004).

الأسرة ومفهوم الذات

تُعَـدّ الأسرة المـكان الأول الذي يبنـي فيه الأطفال الموهوبـون فهمهم لأنفسهم. ويؤدي شعور الطفل الموهوب اجتماعيّاً وعاطفيّاً بالانتماء إلى الأسرة، والاحتفاظ -في الوقت نفسه- بهويته الفريدة الخاصة به، إلى مساعدته على التكيّف (Sowa & May, 1997).

إنّ العائـلات التـي تحيا حياة طبيعية ملؤها التعاضد والتآلـف والنظام، هي التي تتقبّل أطفالها، ولا يتحدّث أفرادها بصورة سلبية عن المدرسة، وهي عائلات تُعزِّز مبدأ الاستقلالية والاستكشاف، وتضع توقّعات واقعية لأفرادها كافة (Landau, 1990; Silverman, 1993). وتُمهِّد هذه العائلات الطريقَ لاستقرار أطفالها اجتماعيّاً وعاطفيّاً.

وقد أكّد كلّ من سيلفرمان (Silverman, 1993) وتولان (Tolan, 1992) ضرورةَ إشعار أوليـاء الأمور بقدرتهـم الفائقة على تربية أبنائهم النابغين، والاعتـراف بموهبتهم الكامنة. وربّمـا يكون أولياء الأمور أنفسهم قد مرّوا بخبـرات مماثلة مشابهة لخبرات أبنائهم، وبذلك يمكنهم الاستكشاف معاً، ومساعدة الأبناء على التعامل مع موهبتهم. أمّا بالنسبة إلى العائلات المفكّكة فواقع الحال مختلف تماماً. فقد يسمح وليّ الأمر – مثلاً- لطفله الموهوب بالهيمنة، مُسبِّباً الغضب والإحباط لبقية أفراد الأسرة. فضلاً عن الحدّ من قدرة هذا الطفل ورغبته في التكيّف مع الآخرين اجتماعيّاً (Hollingsworth, 1990; Rimm, 1990). وفي المقابل، يوجد العديد من أولياء الأمور الذين يبحثون عن مساعدة المعلّمين وغيرهم من المتخصّصين، إلّا أنّ جلّ مطالب أولياء أمور الأطفال الموهوبين تتمثّل في حاجتهم إلى العون والمساندة من الآباء الآخريـن الذين يرعون أيضاً أطفالاً موهوبين، وإلى الاهتمـام من المتخصّصين التربويين؛ حتى يتمكّنوا من اكتساب معلومات موثوقة يُعتمَد عليها في تنشئة الأطفال الموهوبين وتعليمهم (Enersen, 1993a).

علاقات الأقران ومفهوم الذات

يمكـن بنـاء مفهوم الـذات أيضاً عن طريق العلاقـات بالآخرين. وفي واقـع الأمر، فإنّ الأطفـال -بتواصلهـم مع جميـع الأفراد الذيـن يخالطونهم- يُطوِّرون المعرفـة عن أنفسهم بمقارنة الآخرين، خاصة مَنْ يماثلونهم في السنّ، ومن ثَمّ يمكنهم تكوين صورة ثابتة عن الذات

(Plucker & Stocking, 2001; Sowa & May, 1997). مـن جانـب آخر، استخدم كلّ من: كروس، وكولمان، وستيـوارت (Cross, Coleman & Stewart, 1993) استبانة الاتجاهات فـي دراسة واسعة النطاق لفهم وصمة العار جرّاء الشعور بالاختلاف عن الآخرين، وسلوكات التكيّف التي يستخدمها الطلاب للحفاظ على علاقات طبيعية بالأقران والمعلّمين. وبالنسبة إلى كثير من الطلاب الموهوبين، فإنّ العثور على أقران حقيقيين يُعَدّ مهمة شاقة ومخيبة للآمال.

وجد سيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993) أنّ الأطفال الموهوبيـن يميلون إلـى الانطواء، وحبّ العزلـة، وقضاء الوقت وحدهم. ومـع أنّ المراهقين الموهوبين يفضّلون أوقات العزلة التي يستطيعون خلالها القراءة، والرسم، وأداء أنشطة أخرى تُعَدّ مهمة لتطوير موهبتهم، إلّا أنّهم يتوقون أيضاً إلى بناء علاقات بأقرانهم. ولكنّ ذلك يصطدم بالواقـع الذي يصعب فيه عليهم العثور على أشخاص آخرين يفهمون هذه الرغبات التي تبدو متناقضة، ويمنحونهم الوقت والمكان المناسبين للاختلاء بأنفسهم، ويكونون حاضرين عند الحاجـة إليهم في أوقات أخرى. وقد أشارت إيلين وينر (Winner, 2000) إلى أنّ الصفوف المتقدّمـة تساعد هؤلاء الطلاب على التعرُّف إلى آخريـن يشاركونهم الحاجة إلى الصداقة والخلوة.

لاحَظ كلّ من (Feldhusen, Sayler, Nielsen, & Kolloff، 1990; Olszewski-Kubilius, 1997; Enersen, 1993) - شأنهم في ذلك شأن كثير من الباحثين- وجود مفهوم ذات قوي، ورغبة في اكتشاف أقران حقيقيين لدى الأطفال الذين يشاركون أقراناً يماثلونهم في القدرات والاهتمامات، في برامج خاصة.

تنشـأ العديد مـن المشكلات التي يواجههـا الأطفال الموهوبون في بنـاء العلاقات من تفاوت مستويات النمو لديهم (Columbus Group, 1991; Silverman, 1993). لذا، يتعيّن مساعدتهم على إدراك أنّ العلاقة بمجموعات الأقران المختلفة التي تتباين أنشطتها يمكن أن تلبّي مختلف حاجاتهم البدنية والعقلية والاجتماعية؛ فوجود مجموعة أقران في نادي الشطرنج- مثلاً-، وأخرى في صالة التزلج أمر صحي.

من جانب آخر، أوردت باربرا كير (Kerr, 1991) عدداً من الاستنتاجات التي تتناول مفهوم الـذات والعلاقات بالأقران. وأظهرت دراساتها وجود تفاعـلات جندرية*، تبدو فيها الفتيات الموهوبـات أكثر تكيّفاً من الأولاد الموهوبين، أو الفتيـات والفتيان العاديين، على الرغم من وجود دليل يُثبِت أنّ الفتيات الموهوبات لديهن ثقة أقلّ بقدراتهن الأكاديمية، ويملن إلى أن يكنّ حساسات جدّاً تجاه أثر الموهبة الاجتماعي خلال فترة مراهقتهن. وأضافت كير أنّ الأطفال الصغار الموهوبين يواجهون صعوبة في العثور على زملاء من العمر نفسه يشاركونهم الاهتمامات نفسهـا. وهم ربّما يشعرون بالإحباط من عدم قدرة الأطفال الآخرين على القراءة، ونفورهم مـن لعبة الشطرنج، أو عدم قدرتهم على فهم مفرداتهم. وبالمثل، فقد يواجه الأطفال الذين يتفوقون في مجالات الموهبة المختلفة مشكلات فريدة من نوعها، مثل الأطفال الموهوبين في الرياضيات الذين يتميّزون باهتمامات غير عادية تجعل الأطفال الآخرين لا يفهمونهم، أو تدفع غيرهم ممّن لم يتعرّضوا للتحدي الكافي إلى رفض مثل هذه الاهتمامات. أمّا الأطفال الذين يتميّـزون بموهبة متقدّمة في الموسيقا، أو الرقـص، أو الفن، فقد يراودهم شعور بالانهماك في التخصّص المعرفي المطلوب لتحقيق النجاح، وقد يفقدون التواصل مع أقرانهم الذين لا يشاركونهم مثل هذا الاهتمام.

تتناغـم نتائـج البحـوث التـي أجريت علـى مدار العقـد الماضي مـع نتائـج سابقاتها (Hollingwoth, 1942 ; Terman, 1925) في أنّ الأطفال الموهوبين بصورة استثنائية يدركون أنّهم مختلفون تماماً عن أقرانهم الذين يماثلونهم في السنّ، وأنّهم يواجهون صعوبات أكبر في التكيّف الاجتماعي مقارنة بغيرهم من ذوي الموهبة المعتدلة. ويشير أحد الاستنتاجات الرئيسة إلى أنّ هؤلاء الأطفال يُظهِرون الودّ والألفة عند التعامل والتواصل مع الآخرين الذين يشبهونهم (Rogers, 1991; Silverman, 1993).

* سيَرِدُ مصطلح الجندر Gender كثيراً في متن هذا الكتاب. وهذا المصطلح لا يزال غامضاً لدى كثير من الناس. وقد بدأ استخدامه في أواخر القرن الماضي، خاصة في أدبيات منظمة العمل الدولية. وهو يشير إلى الفروق بين الذكر والأنثى بناءً على الدور الاجتماعي لـكل منهمـا، وتأثر هذا الدور بالقيم السائدة في المجتمعات المختلفة. يتميز مفهوم الجندر أو النوع الاجتماعي عن مفهوم الجنس أو النـوع البيولوجـي مـن حيث إن ثبات الفـروق الجسدية بين الرجل والمـرأة، في حين يتسم مفهوم الجنـدر بالمرونة؛ إذ تتفاوت الأدوار التي يلعبها كلا الجنسين تفاوتاً كبيراً من مجتمع إلى آخر بفعل عوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وغيرها - المترجم.

وقد توصلت دراسات الحالة التي أجرتها بيكلي (Bickley, 2002) على 12 طفلاً موهوباً، تتـراوح أعمارهـم بين 5 سنوات و 16 سنـة؛ إلى أنّ هؤلاء الأطفال يعانـون صعوبات مشتركة ناجمـة عن تصوّراتهـم لتوقّعات الآخرين منهم، وحساسيتهـم العالية، ونفورهم الاجتماعي، وضعـف الجانـب العاطفي لديهم. ثمّ تحدّثـت عن إستراتيجيات التكيّف التـي يُوظِّفها هؤلاء الأطفـال مـن أجل الصمود في البيئـات الأكاديمية، بما في ذلك: اتخـاذ القرارات الصعبة، واللجـوء إلى الانسحاب، وإيجاد التحديات والمحفزات الخاصة بهم، والتفاعل مع مجموعات مختلفة من الأقران.

المدرسة ومفهوم الذات

توجد علاقات ارتباط مستمرة ووطيدة بين مفهوم الذات والنجاح في المدرسة. ويغلب على الطفل الموهوب أن يربط تقديره لذاته self worth بالنجاح في المدرسة، ويستمد هويته الشخصيـة من تصوّرات المعلّميـن (Delisle, 1992)، ويصبح لديه اعتقاد بإمكانية تحقيق الكمال، وتوقّع الحدِّ الذي يعاني عنده احترام الذات self-esteem كثيراً؛ عندما لا يرضى بأقلّ الإنجـازات. وبما أنّ المدرسة جزء مهم لا يتجزأ من حياة الطالب اليومية، فإنّ فهم التفاعل المعقّد للجهد والتحدي، والثناء المحدّد والمستحق، والرضا المستمد من البيئة الداعمة؛ كلّ ذلك يُعَدّ أمراً أساسيّاً يحفز الطالب إلى الشعور بقيمته (Katz, 1994;Tomlinson, 1994).

مـن جانب آخر، أظهـرت دراسة بلوكر وستوكنـغ (Plucker & Stocking, 2001) عن الطـلاب الموهوبين، حجم التفاوت الذي قد يوجد بين القدرة العالية وارتفاع مفهوم الذات. وقد استخدم الباحثان نموذج (I/E) (internal/external frame of reference model) الـذي اقترحه مارش (Marsh, 1986) لشرح كيفية بناء الطـلاب مفهوم الذات على تقدير شخصـي (داخلي) لقدراتهم، بالتزامـن مع تقويم قدرات أقرانهم (خارجي)، علماً بأنّ مثل هذه المقارنة قد تجعلهم يشعرون بإيجابية أقلّ حيال قدراتهم الذاتية.

يؤكّد كولمان وغروس (Coleman & Cross, 2005) وجود انخفاض في حوادث المشكلات العاطفية الحادة بين الطلاب الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، إلّا أنّهم يواجهون مشكلات خاصـة وفريدة بسبب قدراتهم الناميـة. ثمّ يصفان مصدر الصراع الـذي يواجهه الطلاب

الموهوبون، خاصة في المدرسة، بأنّه «ليس شيئاً متأصلاً في سمات الطلاب الموهوبين، وإنّما في التفاعل بين الفرد ومحيطه» (ص 165). وفي السياق نفسه، استنتجت ميراكا غروس (2004) في دراسة لها شملت 15 طفلاً موهوباً، أنّه حين يكون المحيط، خاصة في المدارس، مواتياً بالنسبة إليهم، فإنّهم يتفاعلون ويتواصلون مع الآخرين، وحين لا يكون مواتياً، فإنّهم يشعرون بالإحباط والمرارة. وقد وضعت باربرا كير (Kerr, B. ,1991) قائمة من خمسة اضطرابات تكيّف عامة مقترنة بالمدرسة قد يصاب بها الطلاب الموهوبون، هي:

- الضغط من الشعور بالوحدة، ومن التوقّعات الأكاديمية التي يبنيها الآخرون لهم، أو تلك التي يضعونها لأنفسهم، والالتزام المبالغ فيه بالأنشطة المدرسية – خاصة من الطلاب ذوي القدرات المتعدّدة–، وكذلك الضغط الناجم عن الطلب إليهم اتخاذ قرارات تتجاوز حدود طاقتهم، أو درجة نضجهم.
- الاكتئاب الذي قد ينتج من الحالات نفسها التي تُسبِّب الضغط، ومن الصراع الوجودي حيال معنى الحياة وعمق المشاعر التي يمرّون بها نتيجة لأوضاع لا يستطيعون السيطرة عليها.
- الكمال الذي لا يكون دافعاً إيجابيّاً للتميّز، وإنّما إكراه للوصول إلى أهداف غير واقعية.
- العلاقات غير المُرضية بالأقران.
- الانتحار في حالات نادرة.

وفي الحالات جميعها تقريباً، يمكن للمستشارين البارعين الذين يستمتعون بصحبة الطلاب الموهوبين، المساعدة على توجيه هؤلاء الطلاب وإرشادهم إلى إدارة تفردهم، وتكوين صداقات، والتعامل مع النزعة إلى الكمال، وتحديد الأهداف.

اعتبارات في بناء البرامج

توجد بين مجموعات الطلاب الموهوبين فروق كبيرة. لذا، فمن الخطأ الاعتقاد بأنّ نوعاً واحداً من البرامج أو الخدمات يلبّي الاحتياجات التعليمية والوجدانية للطلاب الموهوبين كافة.

وفي ما يأتي أبرز العوامل التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

- درجة الموهبة أو مستواها، خاصة بالنسبة إلى الطالب الموهوب جدّاً.
- الاختلافات العرقية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي قد تغيِّر تعريف الموهبة.
- النوع الاجتماعي (الجندر)؛ ذلك أنّ الذكور والإناث يتعاملون مع الموهبة بطرائق مختلفة.
- مجال الموهبة، مثل: الفنان الممارس، أو صاحب التفكير الإبداعي أو التباعدي، أو الرياضي الذي قد لا تناسِب موهبته البيئة المدرسية.
- العوامل العاطفية المرتبطة بحياة الطالب العائلية، مثل: سوء المعاملة، والنزاعات الأسرية، أو حالات المرض أو الموت في البيت، أو حوادث أقلّ وقعاً ووطأةً، مثل: وفاة أحد أفراد الأسرة، أو وفاة أحد الأصدقاء، أو انتقال العائلة إلى مكان جديد.
- متغيّرات أخرى، مثل: صعوبات التعلّم، والتحديات الجسدية، والمرض العاطفي الذي يختلج نفس الطالب.

يمكن لأيٍّ من هذه العوامل أن يُؤثِّر بصورة جذرية في القرارات التي تُتخَذ، وتُحدِّد أفضل الوسائل لرعاية طالب واحد وتعليمه، ولكنّ العديد من الطلاب يتعرّضون لأكثر من ضغط في حياتهم. لذا، يُنصَح بتبنّي برامج التوجيه المدرسية العامة التي تشجع تقبُّل الفروق، من حيث: كيفية انتقال الطلاب في أثناء مراحل النمو، والتكيّف مع القضايا اليومية.

يتعيّن أيضاً على جميع العاملين في المدرسة التعاون مع العائلات والطلاب أنفسهم؛ لإيجاد بيئة داعمة ومواتية لبناء مفهوم صحي للذات. وربّما تكون هناك حاجة إلى مزيد من التدخّلات الاستشارية لمعالجة أكثر القضايا خطورة، وإلى متخصّص في الرعاية العقلية يتمتع بخبرة ومراس يتيحان له فهم الطلاب الموهوبين وعلاجهم. ويشير مون (Moon, 2002) إلى مشكلتين تتعلقان بالمتخصّصين غير المدربين على التعامل مع الأفراد الموهوبين؛ أولاهما: وجود عدد قليل جدّاً من العاملين في مجال الصحة النفسية، ممّن يحسنون استخدام إستراتيجيات تقديم المشورة على نحوٍ يلبي حاجات الأفراد الموهوبين على أكمل

وجه. والثانية: لجوء المتخصّصين غير المدربين إلى معالجة خصائص الأفراد الموهوبين، مثل: الكمالية التوافقية، والاستثارات الفائقة (ص 218).

وبصورة عامة، يتحمّل المربون والعائلات مسؤولية بناء البيئة التي يعيش فيها الطلاب الموهوبون، والتي يطوّرون فيها قدراتهم وشخصياتهم؛ ذلك أنّ صحة الفرد الاجتماعية والعاطفية تعتمد على الدعم المقدّم للتفاعلات السليمة بين الفرد والبيئة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

من المثير للاهتمام تعرُّف أنّ معظم الأشياء التي ندرِك فائدتها للطلاب الموهوبين في أثناء مراحل النمو، وأنّ وتطويرهم مفاهيم قوية للذات؛ قد وضعتها – أول مرّة– ليتا هولينجورث (Leta Hollingworth, 1938). وقد ضم منهاجها الموسوم بـ «التربية الوجدانية» جوانب انفعالية ومعرفية خاصة، أفاد طلبتها (كانوا في السبعينيات من أعمارهم وقت إجراء المقابلات معهم) بأنّها أثّرت في نجاحهم، وتحقيق ذاتهم طوال حياتهم (Harris, 1992; White, 1990). وعلى الرغم من مرور هذه السنوات الطويلة، إلّا أنّ لدى طلاب اليوم الموهوبين كثيراً من الاحتياجات المماثلة.

وفيما يأتي الإجراءات التي ربّما يُفضي اتباعها إلى إحراز النتائج المرجوة نفسها (النجاح، وتحقيق الذات):

في البيت:

- رعاية موهبة الطفل. فمن العوامل المهمة التي تُسهِم في تحديد المواهب واكتشافها: الاستكشاف النشط للبيئة، والتفاعلات مع الناس، والأحداث المُحفِّزة (Gardner, 1983)، وحتى حدوث الصُدَف (Tannenbaum, 1983).

في غرفة الصف:

- مساعدة الطالب على فهم موهبته، ووضع أهداف منطقية تراعي القدرة، والاهتمامات، والشخصية (VanTassel-Baska, 1998). وباستخدام عدد من التقنيات، مثل: المسوحات، والمؤتمرات الثنائية، وخطط تنمية المواهب

(Feldhusen, 1992)، ومشروعات المجموعات الصغيرة المختارة بدقة، يمكن إضفاء الشرعية على عملية التأمّل الذاتي والتحسين التدريجي. ويتعيّن على المعلّم التنبّه للرسائل المختلطة التي تتناول قيمة الطفل بوصفه شخصاً، والموهبة التي قد يمتلكها.

في المدرسة:

- الوعي بأنّ نمو الطالب الاجتماعي والعاطفي جزء لا يتجزأ من برنامجه وبيئته التربوية، وأنّ معظم النمو في مفهوم الذات الصحي يرتبط بالتحدي المناسب لمنهاج دراسي ملائم في السرعة، والعمق، والمفهوم، وبمجموعة أقران من العمر العقلي نفسه (المتشابهين عقليّاً) يمكن للطالب العمل معهم.
- بناء شراكة إيجابية بين الآباء والمربين لتبادل المعلومات - التي تُعبِّر عن وجهات نظر مختلفة- من البيت والمدرسة.
- مساعدة أولياء الأمور والمعلّمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية الأساسية التي قد تمهِّد الطريق أمامهم في المدرسة والحيّ. فتعلّم كيفية فهم المواقف من منظور آخر، وكيفية نزع فتيل الغضب، وكيفية التعبير عن الاحتياجات بطريقة إيجابية، وغيرها من الاعتبارات الاجتماعية المماثلة؛ يمكن أن يعزِّز إنشاء علاقات سلسة.
- مساعدة أولياء الأمور والمعلّمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على إدارة الضغط، وتوفير الموارد إذا كانوا بحاجة إلى مزيد من المساعدة. وفي كثير من الأحيان، يتعلّم الطلاب التفاصيل الدقيقة لمناحي الكمال والالتزام من حياة البالغين. إنّ التعلّم معاً كيفية تحديد الأولويات والأهداف الواقعية، والاسترخاء، والتواصل بفاعلية، وكذا التعامل مع الأخطاء والفشل، سيعود بالنفع على كلّ من: الطلاب، والبيت، وغرفة الصف.
- توفير الإرشاد الفردي والجماعي والأسري على أساس وقائي، وتقديم المشورة في الأزمات.

وفي واقع الأمر، فإنّ الأفراد الموهوبين يُفصِحون أحياناً عن مكنونات أنفسهم، ويُظهِرون اهتمامات تماثِل ما لدى البالغين. وقد يتصرفون مثلهم تارة، ومثل الأطفال تارة أخرى.

من جانب آخر، قد يَسهُل علينا نسيان أنّ هذه الفئة من المجتمع تُمثِّل أطفالاً لهم الحق في تعلّم سبل العيش في هذا المجتمع، وفي تجربة الحياة من منظورهم. ولأنّهم موهوبون؛ فهم يتميّزون بخصائص وحاجات لا نجدها عند غيرهم من الأقران. لذا، يتعيّن على أولياء الأمور والمربين العمل معاً لتطوير كلّ جانب من جوانب حياة هؤلاء الموهوبين بفاعلية. ونستذكر هنا مقولة شنايدر (Schneider, 1987) التي ثبتت صحتها: «كما هو الحال بالنسبة إلى أيّ أقلية، فإنّ القبول الاجتماعي للموهوبين يعتمد جزئيّاً على استعداد المجتمع لقبول، وحتى تقدير، سماتهم الفريدة» (ص 13). وبذا، فإنّ مسؤوليتنا تبدأ باحترام الطالب بوصفه شخصاً، وتنتهي بتوفير الأفضل له من حيث: النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وتطوير الموهبة.

المراجع

Bickley, N. Z. (2002). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.

Buescher, T. M. (Ed.). (1987). *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators, and parents.* Evanston, IL: Northwestern University.

Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382–401). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273–284). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Columbus Group. (1991, July). *Manuscript of the meeting of the Columbus Group.* Unpublished manuscript.

Cross,T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Re–view,* 16, 37–40.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York: Cambridge University Press.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors.* New York: Longman.

Enersen,D.L.(1993a). *Positive partnerships: Improving interactions among parents of gifted children and educators.* Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.

Enersen, D. L. (1993b). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly,* 37, 169–176.

Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: The promise of potential/the problems of potential. In V. L. Schwean & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psycho–social characteristics of exceptional children* (pp. 401–441). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Feldhusen, J. F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)* . Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Feldhusen, J. F., Sayler, M. F., Nielsen, M. E., & Kolloff, M. B. (1990). *Self–concepts of gifted children in enrichment programs. Journal for the Education of the Gifted,* 13, 380–384.

Gallagher, J. J., & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in the regu–lar *classroom. Exceptional Children,* 23, 306–312, 317–319.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: BasicBooks.

Grace, H., & Booth, N. (1958). Is the gifted child a social isolate? *Peabody Journal of Education,* 35, 195–196.

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York: Routledge.

Harris, C. R. (1992). The fruits of early intervention: The Hollingworth group to–day. *Advanced Development,* 4, 91–104.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture.* New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record,* 40, 575–592.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford–Binet: Origin and development.* Yonkers–on–Hudson, NY: World Book.

Hollingsworth, P. L. (1990, May/June). Making it through parenting. *Gifted Child Today,* 13(3), 2–7.

Katz, E. (1994). *Affective education: Self–concept and the gifted student.* Boulder, CO: Open Space Communications.

Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented.* Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Landau, E. (1990). *The courage to be gifted.* Unionville, NY: Trillium Press.

Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly,* 28, 37–39.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self–concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal,* 23, 129–149.

Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N.M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213–222). Waco, TX: Prufrock Press.

Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools,* 38, 425–431.

Olszewski–Kubilius, P. (1997). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 180–188). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychological adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly,* 39, 236–244.

Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self–concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children,* 67, 535–548

Pollin, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. In C. Benbow & J. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 160–179). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Rimm, S. B. (1990, May/June). Parenting and teaching gifted children: A model of relativity. *Gifted Child Today,* 33–36.

Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social–emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education. Research and practice: Vol. 4. Emerging programs* (pp. 57–76). New York: Pergamon Press.

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented,University of Connecticut.

Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective.* New York: Springer–Verlag.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis.* New York: Teachers College Press.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver, CO: Love.

Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly,* 41, 36–43.

Stormont, M., Stebbins, M. S., & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools,* 38,413–423.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York: Macmillan.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius:* Vol. 1. *Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Tolan, S. S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding Our Gifted,* 4(3),1, 8–10.

Tomlinson, C. A. (1994). The easy lie and the role of gifted education in school excellence. *Roeper Review,* 16, 258–259.

VanTassel–Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners.* Denver, CO: Love.

Webb, J.T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers.* Columbus, OH: Ohio Psychology Press.

White, W. L. (1990). Interviews with Child I, Child J, and Child L. *Roeper Review,* 12, 222–227.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist,* 55,159–169.

الطلاب ثنائيو الحاجات

يُطلَق على بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين الذين يعانون صعوبات معيَّنة، اسم «ثنائيي الحاجات» (twice-exceptional)*. وتشير دراسات حالة استرجاعية لبالغين موهوبين أنّ الأفراد الذين يعانون صعوبات حركية أو حسية أو صعوبات تعلّم، يمكنهم بلوغ مستويات أداء عالية في أثناء مسيرة حياتهم. وكذلك الحال بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين الذين ينجحون غالباً في مسار خارج البيئة المدرسية.

يتميّز الأطفال ثنائيو الحاجات بالميل والدافعية الشديدة إلى استخدام القدرات العقلية في التغلّب على الآثار التي تُخلِّفها الصعوبات. فمثلاً، يمكن لبعض الطلاب من ذوي الإعاقات أن يتقنوا القراءة بطلاقة مبكراً؛ حتى من دون الكلام التعبيري. وتُسهِم العائلة والمعلّمون الداعمون والموجِّهون والمدرِّبون بدور فاعل في تطوير الموهبة، عن طريق الاعتراف بمواطن القوة لدى الطفل ثنائي الحاجات، بدلاً من التركيز فقط على الصعوبة التي يعانيها. كما تُسهِم الخدمات المقدّمة في البيت والمدرسة، التي تركِّز على المواهب بصورة كبيرة، في التغلّب على آثار الصعوبة وتجاوزها، وقد توفِّر تعليماً يُرشِد إلى كيفية تطوير الموهبة المرافقة للإعاقة التي يعانيها هذا الطفل.

* يشير مصطلح ثنائيي الخصوصية أو ثنائيي الحاجات إلى الطلاب الموهوبين الذين يعانون - في الوقت نفسه - إحدى الإعاقات. المترجم

ما الذي نعرفه؟

الموهبة والإعاقة

نظـراً إلى ارتباط الإبداع والموهبة غالبـاً بالتحصيل الدراسي والنجاح المدرسي؛ فقد يتعرّض الأطفال والمراهقون من ذوي الصعوبات للتجاهل وعـدم الاهتمام. وفي حال عانى هـؤلاء صعوبـات في الحواس أو التواصـل، فإنّها تكون ظاهرة للآخرين فـي البيئة المدرسية العامـة. إنّ تلقّي هـذه الفئة تعليماً في أماكـن متخصّصة، مثل المدارس الداخلية الخاصة بالمكفوفيـن أو الصم، قد يحرمها من تعرُّف حاجاتهـا واهتماماتها، ويجعل الجهود منصبّة فقط على برنامج الإعاقة في المدرسة، بمنأى عن التعرّف إلى الطلاب الموهوبين وخدمتهم. وعلـى أيّ حال، فـإنّ التاريـخ والأدب الشعبـي حافلان بالحكايـات عن إعاقـات شخصيات مرموقـة. ومع أنّ هذه القصص قد تكون مجـرّد روايات مشكوك في صحتها، إلّا أنّه غالباً ما يُستشهَـد بفقدان السمع عند ذكـر المخترع توماس أديسون، أو صعوبات التعلّم عند التعرّض لعالِـم الفيزيـاء ألبرت أينشتايـن؛ لإثبات أنّ الإعاقـة أو الموهبة لا يحجـب أحدهما الآخر. (Goertzel & Goertzel, 1962). وقد أظهرت نتائج كثير من دراسات الحالة لبالغين يعانون إعاقة أو أكثر، قدرة هؤلاء على التغلُّب على الإعاقة، وإحراز النجاح في مجالات عدّة. وبالمثل، أظهرت نتائج دراسة حالات أخرى جوانب القوة والضعف للطفل ثنائي الحاجات، وأثر أجواء البيت والمدرسة في تطوير قدراته إلى الحدّ الأقصى.

الطفل ثنائي الحاجات

استُعمِل مصطلح ثنائي الحاجات لوصف الأطفال الذين يعانون مشكلات تتطلّب معالجة عقليـة خاصة؛ أي تلك المتعلقـة بالتعلّم، والكلام، و/أو الصعوبـات السلوكية، وهي مع ذلك مشكلات تُظهِر قدرة عقلية عامة استثنائية جدّاً (Gallagher, 1988, p. 110). وبصورة عامة، قـد يكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات حركيـة أو حسية، أو مزيج من حالات متعدّدة محدّدة، ورد ذكرهـا في قانـون الأفراد الخاص بذوي الصعوبات، الصـادر في الولايات المتحدة عام 1990م. فمثـلاً، قد يُنظَر إلى الأطفال الذين يعانون شللاً دماغيّاً، أو بعض إعاقات الطفولة،

أو الصمـم، أو إعاقة في السمع، أو العمى، أو ضعف البصر، أو مجموعة من صعوبات التعلّم؛ بوصفهم أطفالاً موهوبين أيضاً (Cline & Schwartz, 1999; Johnsen & Corn, 1989).

أمّـا بالنسبة إلى درجة انتشار مثل هذه الحالات وشيوعها، فيحتمل أن يكون جلّها يعاني صعوبـات تعلّم محـدّدة (Hokanson & Jospe, 1976). إلّا أنّ نيلسون (Nielsen, 2002) يرى أنّ المعدلات المرتفعة لاحتمال حدوث ذلك لا وجود لها عمليّاً (ص 94).

أنماط تطوّر الموهبة والإعاقة

ترد المعلومات عن تطوّر الموهبة لدى الأطفال واليافعين من ذوي الصعوبات في دراسات الحالة، ودراسات التدخّل العلاجي، ودراسة طولية واحدة.

وعلى الرغم من التباين الكبير في أنماط تطوّر الموهبة الواردة في دراسات الحالة، إلّا أنّ هناك بعض أوجه الشبه بين الأفراد ثنائيي الحاجات:

أولاً: تُسهِـم الدافعية بفاعلية في تطـوّر موهبة الأفراد الذين يعانون الصعوبات. فمثلاً، لاحَظ وايتمور وميكر (Whitmore & Maker, 1985) عند دراسة حالة مايرون (Myron)؛ الطبيب والباحث المتميّز، أنّ رغبته الشديدة وقدرته على القراءة مبكراً أخفتا مشكلة فقدانه السمـع حتى سـنّ السادسة أو السابعة. وحيـن واصل تنقّله بين المراحـل الدراسية، نصحه أساتذته باختيار مهنة أو مجال عمل أسهل يتناسب مع فقدانه السمع، لكنّه رفض ذلك بشدة. وقد وصف مايرون دافعيته «بالعنيدة»، وقال إنّه غالباً ما كان يضع أهدافاً صعبة ليُثبِت لهم أنّه قـادر على إحراز النجاح، وتحقيق مراده. وعندما أصبح راشداً، أدار بنفسه مركزاً للأبحاث الطبية، وهو إنجاز كبير بالنسبة إلى أيّ طبيب.

أظهـرت دراسـة أخـرى للباحثَين نفسيهمـا نمطَ الإصـرار ذاته في مواجهـة العراقيل والصعوبـات. وهناك أيضاً حالة آيبي (Abe) الذي وُلِـد ضريراً وكان بارعاً في الرياضيات، ولكنّ محاولاته كلّها للحصول على وظيفة في مجال تخصّصه باءت بالفشل. وبدلاً من التخلّي عن عشقـه للرياضيات، شجعته عائلته علـى الالتحاق بالجامعة لدراسـة الرياضيات. ونجح – فـي نهايـة المطاف – في تصميـم «رمز نيميـث» (Nemeth Code)؛ وهـو وسيلة لكتابة

الرياضيات يستخدمها المكفوفون على نطاق واسع اليوم. وقد لاحظت سالي ريز هي وزملاؤها (Reis et, al. ,1995) الدافعية ذاتها، ونزعة المثابرة لدى 12 طالباً وخريجاً جامعيّاً يعانون صعوبات في التعلّم. وذكرت أنّ أغلبية الطلاب في هذه الدراسة النوعية «كانوا يؤمنون بأنّ قدرتهم على العمل الصعب هو رصيدهم الأكبر» (ص 74). وكان هذا النموذج ظاهراً أيضاً بين الطلاب ثنائيي الحاجات ممّن هم أصغر سنّاً. لاحظت سوزان بوم وأُوين (Baum & Owen, 1988) أنّ الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم يتميّزون بالإصرار، مع أنّهم قد يكونون أقلّ ثقة بكفايتهم الدراسية مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلّم غير المصنفين بالموهوبين. وقد ذكرت كولين ويلارد – هولت (Willard– Holt, 1994) أنّ الطفل جان (6 سنوات)، وبراد (14 سنة) كانا يقضيان ساعات طويلة في حلّ الواجبات التي تتطلّب تفكيراً مطوّلاً (الصعبة)، وكانا يفشلان في بعض الأحيان. ومع أنّهما كانا يعانيان شللاً دماغيّاً، ولا يقويان على الكلام، وكانت قدرتهما على الحركة محدودة جدّاً، إلّا أنّ كليهما كان يتمتع بدافعية كبيرة. وقد نسبت ويلارد – هولت إلى معلّم براد في الرياضيات قوله: "حتى في حال مرضه، كان يصر على البقاء في المدرسة كما لو كان سيفقد شيئاً مهمّاً. أعتقد أنّ دافعيته كانت تفوق المطلوب."*

ثانياً: يطوّر الطلاب ثنائيو الحاجات إستراتيجيات تكيّف تُعوِّضهم عن إعاقاتهم. وفي بعض الحالات، ربّما أدّت هذه الإستراتيجيات إلى إخفاء الإعاقة أو الموهبة، أو تأخير وقت تعرُّفها. فمثلاً، لم يعرف مايرون أنّه أصم إلّا في عمر ست سنوات، وقد تعلّم قراءة حركة الشفاه من دون تلقّي أيّ تدريب، وكان ينجح في ملء الفراغات في المحادثة التي لم يسمعها؛ حتى إنّه كان يجري محادثة هاتفية من دون مساعدة (Whitmore & Maker, 1985). وفي دراسة ريز وزملائها (Reis et al., 1995, 1997)، التي شملت 12 طالباً من الموهوبين/ النابغين المعاقين، لم يتمكّن الباحثون من تعرُّف صعوبة التعلّم قبل المرحلة الثانوية أو بعدها لسبعة من هؤلاء الطلاب. كما لم يتمكّنوا من تحديد إعاقة طالبين آخرين حتى الصف الخامس أو السادس. وبالمثل، لم تُصنِّف المدارس من هؤلاء سوى طالبين بوصفهما موهوبين، وحتى هذا لم يحدث إلّا في المرحلة المتوسطة، وقد جرى تسريع أحدهما، ولم يُسرَّع الآخر على الرغم من التوصية بذلك. وقد تحدّث هؤلاء الطلاب عن إستراتيجيات

مختلفة للتكيّف مع إعاقاتهم، مثل: استخدام الحاسوب، والكتب المخزّنة على أقراص مدمجة، واستعارة دفاتر الملاحظات من زملاء الصف، وأساليب تقوية الذاكرة، وكتابة الملاحظات، وإدارة الوقت، ووضع أولويات للعمل. وبوجه عام، قد يتطلّب تحديد صعوبات تعلّم محدّدة لدى الطلاب من ذوي القدرة الفائقة مراقبة طولية في أثناء أول 3–5 سنوات من الدراسة (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001).

ثالثاً: غالباً ما يذكر الطلاب ثنائيو الحاجات، أو يلاحظون، أنّهم يعانون شعوراً بالعزلة عن الآخرين، وهم يعزون ذلك إلى الإعاقة، أو إلى استجابة الآخرين للإعاقة، علماً بأنّ الإعاقات تكون هي مصدر العزلة في بعض الحالات. فمثلاً، تطلّبت الحساسية الشديدة التي يعانيها طالب يُدعى «أليك» (Alec) أن يتلقّى تدريساً في البيت؛ ما أدّى إلى عزله اجتماعيّاً عن زملاء صفه (Moon & Dillon, 1995). وفي السياق نفسه، ذكرت سينثيا إنغراهام وآخرون (Ingraham et al. ,1995) أنّ العزلة عن زملاء الصف قد تفاقمت بالنسبة إلى ثلاثة من الطلاب العُمي والصُّم؛ نظراً إلى وجود مترجمين في الصفوف الشاملة. ويقول الباحثون: «لقد كان الطلاب ينظرون إلى المترجمين بوصفهم مشرفين بالغين لا موظفين داعمين». أمّا طلاب الجامعة الذين أجرت ريز وزملاؤها (Reis and her colleagues,1995, 1997, 2000) مقابلات معهم، فقد تحدّثوا عن صعوبات مع زملاء الدراسة، وعن شعور بالعزلة. وبالنسبة إلى الطالبيْنِ اللذين رُشِّحا للتسكين المتقدّم، فقد كانا استثناءً؛ لأنّهما تحدّثا عن علاقات إيجابية بزملاء الدراسة. وبالمثل، فقد تحدّث باحثون آخرون عن مشكلات تتعلق بالتكيّف والعلاقة بالأقران، يواجهها بعض طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الحاجات الثنائية، مثل متلازمة تشتّت الانتباه والنشاط الحركي المفرط (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)) مع الموهبة.

رابعاً: تُعَدّ إجادة القراءة أحد مؤشرات الموهبة الأكثر وروداً بين الأطفال الذين لا يعانون أيّ إعاقات. ومع أنّ بعض الإعاقات التي تصيب الأطفال ثنائيي الحاجات، تشمل صعوبات في قدرات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، إلّا أنّ الطلاقة في القراءة تُعَدّ أيضاً نمطاً شائعاً بين كثير من الأفراد الذين شملتهم دراسات الحالة. ومن الأطفال مبكري القراءة هؤلاء، براد (Jan)

وجـان (Brad)؛ إذ كان جان يقرأ في سنّ الثالثة (Willard–Holt, 1994)، لكنّه في الوقت نفســه كان يعانــي صعوبة في التعلّم، وعجــزاً حركيّاً جعله يتلقّى التعليم فــي البيت. وتحدّثت روز توسكانو وآخـرون (Toscano, McKee, & Lepoutre, 2002 ; Whitmore & Maker 1985,) عن طلاقة في القراءة في حالات الصمم – وهي صعوبة تُؤثِّر في التواصل الاستقبالي والتعبيري. وقد ورد نمط الطلاقة في القراءة في دراسات الحالة لطلاب يعانون إعاقات بدنية أو حسية، وهذا أمر غير مألوف بالنسبة إلى الأفراد الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

أهمية تعرُّف الموهبة بين الطلاب من ذوي الإعاقات

إنّ ما يزيد من صعوبة تعرُّف الطلاب الذين يعانون العديد من الإعاقات، الاختلافات الكثيرة، وتداخل الظروف التي قد تُؤثِّر في قدراتهم على التعلّم، أو إظهار ما يستطيعون فعله. فمثلاً، تختلف الحاجات التربوية لطفل أصم عن تلك الخاصة بطفل أصم وكفيف، وهي تختلف عن حاجات طفل أصم منذ الولادة، أو مَنْ يفقد السمع بعد تعلّم اللغة. وفي المقابل، تختلف حاجات طالب يعاني إعاقة في الكتابة عن آخر لديه إعاقة في تعلّم الرياضيات. وبوجه عام، تُؤثِّر طبيعة إعاقة الطالب وحدّتها في الوسائل المستخدمة لتعرُّف الموهبة لديه. فمثلاً، يجري تكييف قياسات الطلاب الذين يعانون صعوبة حسية أو بدنية؛ بغية توفير وسائل بديلة لاستجابات كلّ منهم (Cline & Schwartz, 1999; Whitmore & Maker, 1985). لذا، ينبغي مقارنة أداء الطلاب ثنائيي الحاجات بأداء الطلاب الآخرين الذين يعانون الإعاقات الإعاقات (Karnes & Johnson, 1991)؛ إذ تساعد مثل هذه المقارنات المربين على فهم طبيعة الموهبة المرافقة للإعاقة، والإقرار بها. وفي واقع الأمر، لا يكون المربون على معرفة ودراية بالحاجات الثنائية أو كيفية تعرُّفها (Blough, Rittenhouse, & Dancer, 1999; Boodoo,Bradley, Frontera, Pitts, & Wright, 1989). فمثلاً، لاحَظ ماينر (Minner, 1990) أنّ معلمي الصفوف يجدون صعوبة في تحديد الطالب الموهوب، أو الموهوب الذي يعاني صعوبة في التعلّم، من بين عيّنة دراسة الحالة. وتأسيساً على ذلك، تُعَدّ المعلومات المقارنة مهمة جدّاً بالنسبة إلى المربين المنوط بهم التعرُّف إلى الطلاب ثنائيي الحاجات.

وفـي دراستين لتقويم آثـار برنامج خاص بالطلاب الصغـار والموهوبين الذين يعانون إعاقات تتراوح بين خفيفة ومتوسطة، لاحَظ كارنيز وآخرون (Karnes et al., 1983a, 1983b) أنّ مشاركة أولياء الأمور في تعرُّف الموهبة والتخطيط لأطفالهم، يساعد العائلات على إدراك مناحي القوة في أطفالها بدلاً من التركيز على الإعاقة فحسب. وتتجلّى أهمية مشاركة العائلة ودعمها في مرحلة تطوّر الطفل ثنائي الحاجات. وفي السياق نفسه، توصلت ريز هي وزملاؤها (1995) فـي دراستها لطـلاب الجامعة الموهوبين/ المعاقين، إلـى أنّ الطلاب الاثني عشر جميعاً أكّدوا أهمية دعم الأم في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم. ومع أنّ الباحثين لاحظوا أنّ أولياء الأمور اختلفوا في طرائق تقديم الدعم، إلّا أنّهم جميعاً سارعوا إلى العمل مع المدارس عنـد بروز المشكلة. وبالمثل، تظهـر أنماط الدعم العائلي أيضاً في التقارير الخاصة بطلاب الجامعة الآخرين الموهوبين، أو الذين يعانون صعوبات في التعلّم (Dole, 2001).

وبالنسبة إلى أولياء الأمور والمدارس التي ترغب في تقديم محاكاة في البيت، أو توفير خدمات تربوية للطـلاب ثنائيي الحاجات، فيجب مراعاة أربعة عوامل عند اتخاذ القرارات. وبالنسبة للطلاب الذين يعانون إعاقات حسية، فقد اقترحت سينثيا إنغرام وزملاؤها (1995) الآتي:

أولاً: ضرورة أخذ أسباب المرض في الحسبان؛ إذ يزداد وضع العين سوءاً – مثلاً– في حال التهاب الشبكية.

ثانيـاً: تحديد وقت ظهـور الإعاقة الذي يُعَدّ مهمّـاً أيضاً للتخطيط التربـوي. فإذا كان الطالـب يعانـي إعاقة (خَلقيـة)، فربّما لن يـدرك معنى المفهـوم. أمّا إذا اكتسـب الإعاقة فـي مرحلـة لاحقة (عَرَضية)، فربّما يكـون لديه معرفة بالمفهوم تساعـده على بناء خبراته التربوية.

ثالثـاً: إيـلاء حدّة الإعاقة الأهمية اللازمة؛ إذ تُعَدّ عامـلاً مهمّاً في التخطيط التربوي. فقد يستخدم الطالب ما تبقّى له من حواس أو قدرات أخرى في التكيُّف مع البيئة، وربّما يكون قادراً أيضاً على تعويض الإعاقة بصورة كبيرة.

رابعــاً: مساعدة التعلّم المسبق المرتبط بالإعاقــة أولياءَ الأمور والمعلّمين على التركيز علــى نقاط القوة. فإذا كان باستطاعة الطالب قراءة حركة الشفاه، واستخدام لوح التواصل، والقــراءة بطريقــة برايل، أو تدويــن الملاحظات باستخدام جهاز الحاســوب؛ فإنّ هذا يعني امتلاكه المهارات الرئيسة.

إنّ القضيــة المهمــة بالنسبــة إلــى أوليــاء أمــور هــؤلاء الأطفــال، والمدارس التــي تخدمهــم؛ هــي تعــرُّف الموهبــة بوضــوح، والتخطيــط لتوفيــر المساعــدة الأكاديميــة والدعــم العاطفــي لــكلّ طفــل منــذ سنــي حياتــه الأولــى، وطــوال سنــوات دراسته الجامعية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- مقاومــة الافتراضــ القائل إنّ الطلاب الذين يعانون صعوبــات بدنية، أو عاطفية، أو إعاقــات حسيــة، أو عدم قدرة علــى التعبير، أو صعوبات تعلّــم خاصة؛ لا يمكن أن يكونــوا موهوبيــن دراسيّــاً. وتُظهِر الأدلة الــواردة في دراســات الحالة لبعض الأطفــال (Moon & Dillon,1995; Willard-Holt, 1994, 1998) والبالغيــن (Dole, 2001;Whitmore & Maker,1985) أنّــه يمكــن التعــرُّف إلى الأطفال ثنائيي الحاجات مبكراً، وأنّ لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم ليصبحوا بالغين، وناجحين، ومبدعين.
- التــوصّــل إلــى تفاهــم مــع أولــيــاء الأمــور بشــأن أهــمــيــة الــدعــم العــائــلــي؛ إذ تــؤكِّــد دراســـات الــحــالــة الــخــاصــة بــالأطــفــال وطـــلاب الــجــامــعــة والــبــالــغــيــن أهــمــيــةَ مــوضــوع الــدعــم الأبـــوي، خــاصــة دعــم الأمــهــات (Reis et al., 1995; Whitmore & Maker, 1985; Willard-Holt, 1994).

في غرفة الصف:

- تدريس الطلاب إستراتيجيات التكيّف والتعويض، خاصة الموهوبين الذين يعانون إعاقة تعلّم معيَّنة (Sah & Borland, 1989). وقد لاحظت ريزو وزملاؤها (2000, 1997) أنّ الطلاب يرحبون بالمساعدة، ويستفيدون منها في المرحلة الجامعية.

في المدرسة:

- تعديل إجراءات تعرُّف الموهبة والإعاقة، بحيث تشمل القياسات المعتمدة لإعاقات بدنية وسمعية وبصرية. وفي حال استخدم المعلّم هذه القياسات، يتعيّن عليه مقارنة أداء الطلاب بأداء أقرانهم الآخرين الذين يعانون إعاقات مماثلة، أو خليطاً منها (Karnes & Johnson,1991).
- تبنّي توجّه لتطوير الموهبة في التخطيط التربوي. فإذا كان المكان الذي يدرس فيه الطالب يُركِّز أساساً على العلاج، يجب أيضاً الاهتمام بجانب الموهبة. ويجب أن تضم فرق التخطيط التربوي متخصّصين يُركِّزون على جوانب القوة الأكاديمية، بالإضافة إلى خبراء ذوي باع طويل في حقل التقنية المساعدة، والتكيّف مع صعوبات التعلّم (Nielsen, 2002; Nielsen et al., 1993).
- لفت انتباه العائلات والمدارس إلى أنّ التدخّلات التربوية الخاصة يجب أن تراعي زمن ظهور الإعاقة. فمثلاً، تختلف التدخّلات الخاصة بالطلاب الصم، تبعاً لسماع الطفل الكلامَ في سنوات التشكيل الأولى، أو فقدانه السمع منذ الولادة (Ingraham et al., 1995).

المراجع

Bailey, S., & Sinclair, R. (1992). Out of sight but not out of mind. *Gifted Education International,* 8, 114–116.

Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly,* 32, 226–230.

Baum, S. M., & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly,* 32, 321–326.

Blough, L. K., Rittenhouse, R. K., & Dancer, J. (1999). Identification of gifted deaf children: A complex but critical educational process. *Perceptual and Motor Skills,* 89, 219–221.

Boodoo, G. M., Bradley, C. I., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. P. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly,* 33, 110–114.

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond.* Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall.

Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted,* 15, 239–265.

Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identify formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted,* 25,103–137.

Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children,* 55, 107–114.

Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence.* Boston: Little, Brown.

Hokanson, D. T., & Jospe, M. (1976). *The search for cognitive giftedness in exceptional children.* New Haven, CT: Project SEARCH, Educational Center for the Arts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED140563)

Hua, C. B. (2002). Career self–efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted,* 4, 375–404.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §1401 et seq. (1990).

Ingraham,C.,Daugherty,K.M., & Gorrafa,S.(1995).The success of three gifted deafblind students in inclusive educational programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 89, 257–261.

Johnsen,S.K., & Corn,A.L.(1989).The past,present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roeper Review,* 12, 13–23.

Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & G. A.Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 428–437). Boston: Allyn & Bacon.

Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983a). Long–term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Exceptional Children,* 50, 103–109.

Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983b). Short–term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Journal for the Education of the Gifted,* 6, 266–278.

Kershner, J. (1995). The career success of an adult with a learning disability: A psychosocial study of amnesic–semantic aphasia. *Journal of Learning Disabilities,* 28,121–126.

LaSasso, C. J. (1992). Speaking of "learning disabilities", whatever happened to Erin? *Perspectives in Education and Deafness,* 11(2), 2–4.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools,* 38, 402–411.

Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly,* 34, 37–39.

Moon, S. M., & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: A case study. Journal for the Education of the Gifted, 18, 111–130.

Moon,S.M.,Zentall,S.S.,Grskovic,J.A.,Hall,A., & Stormont,M.(2001).Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted,* 24, 207–247.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality,* 10, 93–111.

Nielsen,M.E.,Higgins,L.D., & Hammond, A.N.(1993).The twice–exceptional child project: Identifying and serving gifted/handicapped learners. In C. M. Callahan,C. A. Tomlinson, & P. M. Pizzat (Eds.), *Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students* (pp.145–168).Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high–ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly,* 44, 123–134.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who achieved.* Storrs: National Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997) Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children,* 63, 463–479.

Sah, A., & Borland, J. H. (1989). The effects of a structured home plan on the home and school behaviors of gifted learning–disabled students with deficits in organizational skills. *Roeper Review,* 12, 54–57.

Toscano, R. M., McKee, B., & Lepoutre, D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf,* 147, 5–23.

Vernon, M., & LaFalce–Landers, E. (1993). A longitudinal study of intellectually gifted deaf and hard of hearing people: Educational, psychological, and career outcomes. *American Annals of the Deaf,* 138, 427–434.

Whitmore, J. R., & Maker C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons.* Rockville, MD: Aspen.

Willard–Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross–case study of two high potential students with cerebral palsy.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Willard–Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study. *Exceptional Children,* 65, 37–50.

Zentall, S. M., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and mo– tivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children,* 67, 499–519.

فروق الجندر (النوع الاجتماعي)

إنّ معظم الكتابات الخاصة بالفروق الجندرية التي تتناول تعليم الموهوبين، تُسلِّط الضوء على البنات الموهوبات، وتُركِّز على الأداء في الرياضيات والعلوم. وبما أنّه يندر التعرّض للقدرات العالية في البحوث العامة المتعلقة بالفروق الجندرية؛ فإنّ عدد التعميمات المهمة المبنية على البحوث الخاصة بالفروق الجندرية وتعليم الأطفال من ذوي القدرات الفائقة، تبدو قليلة جدّاً. وعلى الرغم من وجود فروق مثيرة للاهتمام بين طرائق تفكير الذكور والإناث ومشاعرهم في بعض الأحايين، إلّا أنّ الفروق عادة تكون سياقية. أمّا الفروق النهائية أو المحتملة في الأداء فضئيلة أو غير موجودة. وهذا لا ينطبق على الوضع التربوي الراهن؛ نظراً إلى أنّ الفروق السياقية القائمة غالباً ما تكون كبيرة، ومتغيّرة، وغير منصفة.

ما الذي نعرفه؟

لاتزال -حتى الآن- بحاجة إلى قضية تقنعنا (في حال كانت الأشياء الأخرى متساوية) بأنّ هناك فروقاً جندرية مهمة في التعليم أو تعليم الموهوبين على وجه الخصوص (Olszewski-Kubilius & Turner, 2002). ولكن، بوجود «أشياء أخرى» تفتقر إلى المساواة، فإنّنا نواجه صعوبة اختبار هذا الزعم بصورة منهجية. ونظراً إلى عدم المساواة في التنشئة والتعليم، وغيرها من المدخلات المجتمعية، فقد يكون مفيداً النظر إلى ما يُعَدّ فروقاً جندرية، بوصفه وسيلة للتصدي لمثل هذا التباين، الذي يُصنَّف عادة على أنّه «مشاكل بنات»؛ كضعف الأداء في الرياضيات بدلاً من التحيّز في تعليم الرياضيات (Secada, Fennema, & Adajian, 1995)، والتمثيل الناقص في مهن معيَّنة بدلاً من التمييز على أساس الجنس في مكان العمل،

وأوجه القصور الشخصية مثل عدم القدرة على المنافسة بدلاً من استهانة كثير من المجتمعات بالشخصيات أو العمليات التعاونية. وسنورد تالياً بعض الأمثلة التي توجّه فيها البحوث المعاصرة التفكير والعمل بشأن هذه القضايا.

القدرات المكانية مقابل القدرات اللفظية

يزعـم أحد الفروق المفترضـة المنتشرة على نطاق واسع والمبنيـة على نتائج معدلات الـذكاء (IQ)، أنّ قـدرات الفتيات تتجاوز قـدرات الفتيان في المجال اللفظـي، وأنّ قدرات الفتيـان أعلى فـي المجـالات الرياضيـة والمكانيـة (Lubinski & Benbow,1992). وقد أكّـدت بيانـات اختبـارات معدلات الـذكاء الفرعيـة نتائـج هـذا الأداء، إلّا أنّ الجزم بوجود فـارقٍ فـي الإمكانية والقدرة، ناجـمٍ عن ذلك، لم يعد في الواقع أمـراً واضحاً؛ إذ لا يوجد – مثلاً– فـرق كبير في قدرة التفكير الرياضي بين الطالبـات والطلاب في المرحلة الابتدائية (Springler & Alsup, 2003).

مـن جانـب آخـر، درسـت بوركوفسكـي (Borkowski, 1990) الفـروق الجندرية في اختبـار (SAT–M) الخاص بالرياضيـات، وخلصت إلى أنّها كانت قليلة، وتركّزت في بندين مـن أصـل أربعيـن بنـداً. ولا تزال هـذه الفروق معتمـدة حتى الآن فيمـا يخصّ توقّـع الأداء المستقبلـي فـي مبحـث الرياضيات، لكنّهـا ليست كافية – فـي ضوء التأثيـرات الاجتماعية المتزامنـة– لشـرح الفروق اللاحقـة جميعها. ومع ذلـك، فقد ثبت أنّ علامـات الاختبارات هذه كانت– حتماً– متحيّزة للفتيان (cf. Stone, 1992). وفي السياق نفسه، أجرى ستمبف (Stumpf, 1998) دراسـة شملـت 553 طالبـة و 730 طالبـاً من الصفيـن: السابع والثامن الأساسييـن، وأضهـرت النتائج أنّ الطالبات حصلن على أدنى الدرجـات؛ لأنّهن قضين وقتاً أطول في حلّ الاختبارات المحدّدة بزمن. في حين تَبيَّن له عدم وجود فرق في أداء الاختبار عند إلغاء شرط الوقت (لاحَظ ذلك أيضاً كلّ من: غالاغير، وجونسون (Gallagher & Johnson, 1991)، مثلما لوحِظ في مقاييس الإبداع (انظر: Rejskind, Rapagna, & Gold, 1991). وقد استشهدت دايان هالبيرنفي (Halpern, 1986) في مراجعتها الشاملة الموسومة بـ«**الفروق** الجندريـة في **القـدرات** المعرفيـة» (Sex *Differences* in Cognitive *Abilities*)، بدراسة

واقعية عن سلاح الجو الأمريكي، قارنت فيها بين الضباط المتدرّبين من الذكور والإناث من حيث الاختبارات الكتابية، والأداء على جهاز محاكاة الطيران (McCloy & Koonce, 1982). وقد لاحَظَتْ حدوث الفروق المعتادة في الاختبارات المؤقتة، من دون حدوث أيّ فروق في الأداء النهائي على جهاز محاكاة الطيران. وكان الفرق الوحيد، مع عدم تغيير في التدريب، هو تحقيق الذكور أداءً معيارياً في اختبارات قليلة. ويمكن أن نضيف إلى هذا الدليل الأعدادَ المتزايدة من الإناث في المهن التي كان يُهيمِن عليها الذكور تقليدياً، وربّما كان يُعتقَد أنّها أكثر انسجاماً مع قدرات الذكور.

وفيما يخصّ الكتابات التي تقارن بين أداء المتعلّمين الموهوبين وأداء الخبراء في المهام المكانية والرياضية، أظهرت إحدى النتائج المثيرة والمتسقة أنّ الأطفال الموهوبين والخبراء يقضون وقتاً أطول في مرحلة التخطيط للجواب النهائي، وينطلقون بسرعة أكبر لتنفيذ الجواب النهائي، ويتحركون بصورة أسرع لحلّ المسألة برُمّتها عندما تكون سهلة (Shore & Lazar, 1996). وقد تَبيَّن أيضاً أنّ المتعلّمين يستخدمون إستراتيجيات أكثر انسجاماً مع قدراتهم العقلية من أجل تحقيق مستويات مماثلة في الأداء النهائي (Shore, Hymovitch, & Lajoie, 1982)، أو يعمدون إلى حلّ مسألة مكانية واضحة لفظياً (Shore & Carey, 1984)؛ إذا كانت قوتهم لفظية. وتأسيساً على ذلك، فإنّ ما يبدو قضية جندرية لا يعني بالضرورة تفسيره على هذا الأساس.

في تحليل تتبّعي شمل 75 دراسة، وجد فريدمان (Friedman, 1995) أنّ مجموع علامات الاختبار الجماعي هي- في الواقع- أكثر ارتباطاً بالأداء الرياضي منها بالأداء المكاني. وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج عيّنات الاختبارات الجامعية والقدرات الفائقة أنّ الارتباطات المكانية - الرياضية أقوى عند الإناث منها عند الطلاب الذكور. لذا، يجب وضع فهمنا للفروق في القدرات المكانية ضمن السياق الصحيح.

وفي واقع الأمر، ينبغي أن تُعزى قضايا الجندر إلى أسباب بيولوجية؛ إذ إنّه من الواضح أنّ الفرق المكاني - اللفظي بين الرجال والنساء لا يمكن ردّه إلى المتغيرات الاجتماعية. ومع ذلك، فإنّ أثر الجندر ليس بسيطاً ومباشراً.

«لقد تَبيَّن من ملاحَظة المتعلّمين من ذوي قدرة التفكير العالية، على الأقلّ، أنّ أداء الذكور الذيــن يستخدمون اليد اليسرى أضعف من أداء أقرانهم الذين يستخدمون اليد اليمنى، لكنّ الذين يستخدمون اليد اليسرى تفوقوا على هؤلاء الأقران في اختبارات القدرة اللفظية... وأنّ الإناث اللواتي يستخدمن اليد اليسرى أفضل في اختبارات القدرة المكانية من الإناث اللواتي يستخدمــن اليد اليمنى، مع وجود تبايــن بينهنّ في اختبارات القــدرة اللفظية» (Halpern, 1986, p. 150).

صحيــح أنّ وجود مثل هذه الفــروق البيولوجية هو أمر مثير للاهتمــام، لكنّه قد لا يمتّ بصلــة للتربيــة إلّا إذا تعرّضــ الطلاب كافة لمنهــاج من مسار واحد مضغــوط، بالتزامن مع تجاهــل نقــاط القوة لديهــم، أو حــدوث تحيّز ممنهــج. من جانبــه، أجــرى ستانيتش وهارد (Stanic & Hart, 1995) دراســة لأحــد الفصول مبنية على الملاحظــة، أظهرت أنّ مجمل التفاعل بين المعلّم والطالب- خاصة التفاعلات الأكاديمية المتركّزة على الموضوع والتعلّم - تمخّض عن وجود فروق قليلة بين علامات الطلاب، التي توزّعت بحسب الجنس والعرق. وفي المقابــل، تَبيَّن أنّ الفروق القليلة في عدد التفاعــلات الإجرائية- المرتبطة بالسلوك- كانت مرتبطة بفروق كبيرة. وقد أظهرت نتائج دراسة الحالة أنّ أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشــرة السوداء والفتيان الأمريكيين البيض كان أفضل بكثيــر من أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشرة البيضاء والفتيان الأمريكيين السود.

يُذكَر أنّ تفاعل الجندر - العرق لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة وإنّما بالثقة. أمّا بالنسبة إلى التحصيل في غرفة الصف، فقد جاءت علامات مجموعات الطلاب متفقة مع النظام نفسه الوارد أعلاه، مع فارق ضئيل بين المجموعتين الأوليين. ولكن، بفروق كبيرة بين المجموعات الأخرى. وقد جرى بحث مسألة الثقة بتفصيل أكثر في الفصل الخاص بتعلّم الرياضيات.

القضايا النفسية - الاجتماعية

يوجد العديد مــن المتغيرات النفسية - الاجتماعية التي قد يفاقم أثرها أهمية الفروق الجندرية (Halpern, 1986).

«فعلى الرغم من وجود افتراض يقول إنّ الإناث والذكور يتلقّون تعليماً متساوياً عندما يكونون في الصفوف نفسها، ومع المعلّمين أنفسهم، وباستخدام الكتب نفسها (Benbow & Stanley, 1983)، إلّا أنّ هذا الافتراض زائف... فالأنشطة الصفية تختار غالباً لتكون جاذبة للذكور أكثر من الإناث(Fennema & Peterson, 1987; Stallings, 1985)؛ إذ يحظى الذكور بمزيد من الثناء، وعدد أكبر من الإجراءات التأديبية، وتفاعلات أكثر بمبادرة من المعلّم. ويستجيب المعلّمون غالباً لطلبات الطلاب على نحوٍ أكثر للحصول على المساعدة، في حين ينتقدون جودة العمل الدراسي للطالبات بصورة أكثر. وحتى في حال غياب فروق الجندر الشاملة في أنماط التفاعل، فإنّ عدداً قليلاً من الطلاب يحظون غالباً باهتمام المعلّم في فصول الرياضيات» (Eccles, 1989, p. 226).

أشارت كير (Kerr, 1995) في دراستها المميّزة عن الفتيات الموهوبات، إلى عدّة عوائق تربوية، تشمل الردّ على الفتيان بصورة تفوق الردّ على الفتيات بثلاثة أضعاف، وتلقّي ردود أكثر مبنية على المعلومات، وهيمنة الشخصيات الذكورية على النصوص، والسماح للفتيات باختيار أقلّ المقرّرات الدراسية تطلّباً، بل وحفزهنّ إلى ذلك. ووَفقاً لهذه الباحثة، فقد تكون الفتيات الموهوبات متكيّفات جدّاً لما فيه مصلحتهنّ؛ إنّهنّ يتكيّفنَ مع أوضاع غير مقبولة، كما أنّ فروق الجندر المفترضة تشبه – إلى حدّ كبير – وضع عدم المساواة. ومع ذلك، ففي السنوات العشرين الأولى منذ بداية دراستها الطولية، ظلّت كير تلاحِظ زيادة في الأهداف المهنية، وانخفاض القلق من الرياضيات بين الإناث الموهوبات؛ أي طموحات مساوية للرجل في مهن المحاماة والطب والأعمال التجارية، وأقلّ خوفاً من النجاح ومن الامتثال لآراء الرجال. وقد ذكر باحثون آخرون (Callahan, Cunningham, & Plucker ,1994) أنّ القدرة على حلّ المشكلات والدعم الأسري ساعدا الفتيات على التعامل مع هذه القيود.

وفي دراسة شملت 5385 طالباً موهوباً من الصف الرابع حتى الثامن، وجد سيغيل وريز (Siegle & Reis, 1998) أنّ المعلّمين عموماً ينظرون إلى الفتيات نظرة تنمّ عن جدّيتهنّ، وإتقانهنّ العمل بصورة أفضل. ولم يلاحِظ هؤلاء المعلّمون وجود أيّ فارق في القدرات لمصلحة الفتيات إلاّ في فنون اللغة فقط. ومع ذلك، فإنّ نظرة الفتيات الذاتية إلى قدراتهنّ لا تزال سلبية وأقلّ ممّا لدى الفتيان. فضلاً عن إنكارهنّ المتواصل لموهبتهنّ. (Walker, Reis, & Leonard, 1992)، ولم تتوصل دراسة تناولت الاستعداد للرياضيات المتقدّمة (Ablard &

(Tissot, 1998) إلــى وجود أيّ فــروق جندرية أو تفاعلات جندريــة –بحسب الفئة العمرية– بيــن 150 طفــلاً أنهوا الصفين: الثاني والسادس. ومن المحتمــل أنّ فروق الجندر في الأداء، وقياسات القدرة المحتملة التي ترد عادة في الكتابات المألوفة؛ آخذة في الاختفاء بين الأفراد الموهوبين، ولكنّ القضايا الاجتماعية لا تزال قائمة. وقد وجدت آنات زوهار وسيلا (Zohar & Sela, 2003) أنّ علامات الطلاب في اختبار الفيزياء – في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة– كانت أعلى من علامات الطالبات، ولكنّ علاماتهنّ التي وضعها المعلّمون كانت أعلى. وأظهــرت نتائج الدراســة أنّ المبالغة في التنافس، وعدم تركيــز المعلّم على فهم الطالب لم يكن في مصلحة الفتيات.

وفــي السياق نفسه، أفضت دراسة ملهمة لــ (Inzlicht & Ben–Zeev, 2003) إلى أنّ أداء الطالبات النابغات ينخفض بصورة كبيرة بمجرّد اختبارهنّ في صف يسود فيه الذكور. وأشــارا أيضاً إلى أنّ الإنــاث يتفوقن على الذكور قليلاً في غرفة الصــف، ولكنّهن يعانين في الاختبارات الموقوتة أو المسرَّعة.

ولا تزال فروق الجندر المتواصلة تطفو على السطح في الكفاية الذاتية، وهي ميزة تنعكس في قياسات مفهوم الذات (Luscombe & Riley, 2001;Schober, Reimann, & Wagner, 2004; Swiatek, 2005; Yun Dai, 2001)، ومركز الضبط (locus of control) والسلوك الناجم عن الإجراء المختار (course–chosen behavior).

«عنــد التعرُّف إلى المراهقات أيضاً بوصفهنّ موهوبــات، فإنّ مشكلات التوافق، وقبول الأقران، وتدني احترام الذات غالباً ما تتفاقم، (Frey, 1998, p. 437). وفي مراجعة الدراسات التي أجراها كريمر وأوشيما (Cramer & Oshima ,1992)، واصلت الفتيات عزو الصعوبات التي يواجهنها في الرياضيات إلى عدم وجود القدرة، خلافاً للفتيان الذين عزوها إلى الجهد. وعلى النقيض من هذا الاستنتاج، وجد لي وآدامسون (L i & Adamson ,1995) أنّ الفتيات الموهوبــات أرجعن سبب النجاح والفشل في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية إلى الجهد والإستراتيجيــة علــى نحوٍ أكثر ممّا صرّح به الفتيان. ومع ذلك، فقد أشارا أيضاً إلى ملاحظة دويك (Dweck, 1986) بوجود نمط عدم تكيّف متكرّر؛ هو «الميل إلى توقّعات منخفضة غير

مبـرّرة، وتجنّب التحدي، وعزو الفشل إلى القدرة والوهن ضمـن مبرّرات الفشل التي أبدتها الفتيات الذكيات» (ص 1043). أمّا رايت وليرو (Wright & Leroux, 1997) فتوصلا إلى عدم وجود فروق جندرية أو تغييرات في مفهوم الذات العام طوال عام دراسي. وفي بعض القياسات الفرعيــة لقياس هارتر لملف مفهـوم الـذات (Harter Self-Perception Profile)، تَبيَّن وجود تفاعلات جندرية كبيرة بحسب الوقت. وكان أول هذه التفاعلات تزايد العزو الداخلي أو عزو القدرة إلى الكفاية الدراسية، وتزايد أهمية الصداقات الحميمة. وقد أفضت المقابلات التــي أُجريت مع الطلاب في نهايــة العام الدراسي إلى نتيجة مثيــرة؛ إذ صرّح بعض الفتيان الموهوبين بأنّ فشلهم كان أيضاً نتيجة لانعدام القدرة. وبالمثل، فقد كانت نسبة الفتيات على قياسات بيرس-هاريس (Piers-Harris) عالية في المجالات السلوكية والمدرسية والعقلية، ومنخفضة في مجال القلق. وهذا يشير إلى أنّ وجود معدل وحيد لمفهوم الذات لا يعطيه معنًى محدّداً (Lewis & Knight, 2000).

من جانب آخر، أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود تفاعلات بحسب العرق والجندر موازية لبيانات القدرة المكانية واللفظية؛ ممّا يُعزِّز الشكوك حيال أهمية السياقات البيئية. وقد درست كورين ماكلولين وساكوزو، (McLaughlin & Saccuzzo, 1997) مركز الضبط لدى 805 طلاب موزّعين على صفوف الخامس والسادس والسابع، مع التركيز على عوامل الموهبة، والجنــدر، والعرق، والخطر. وتَبيَّن لها أنّ أعلى مركز ضبط داخلي كان من نصيب الطالبات ذوات الأصــول القوقازيــة، مع عدم وجود عوامل خطر. وأحــد تفسيرات هذه النتائج يتلخّص في أنّ كثرة عدد الحواجز الخارجية التي تواجه الإناث من ذوات القدرات الفائقة، يجعلهنّ -أحياناً- غير قادرات على تحمّل المسؤولية الشخصية. وحين بحث جوناثان بلوكر (Plucker, 1998) الفروق الجندرية - بحسب العرق- في إستراتيجيات التكيّف لِـ 749 مراهقاً موهوباً، فإنّــه لم يعثر على أيّ فروق ذات صلــة بالجندر. وقد أجرت كاثرين هيلير وزيغلر (Heller & Ziegler, 1996) دراستين استشرافيتين في ألمانيا؛ شملت إحداهما ذكوراً وإناثاً في مرحلة ما قبل المراهقة، في حين شملت الدراسة الأخرى نساء جامعيات فقط. وكان العزو مرتبطاً بتحسّــن الأداء لكلّ من الذكور والإنــاث، وهذا يثير بعض الشك في أنّ فروق العزو قد لا تكون فروقاً جندرية موروثة.

وفـي واقـع الأمر، لم تحظَ تأثيرات العائلة بالدراسة الشاملـة التي تستحقها، علماً بأنّه توجد أدلة تراكمية على تزايد احتمال اختيار الفتيات المهن العلمية إذا كان الآباء ممّن امتهنوا هذه المهن.

ذكرت مارغي ديكنز وكورنيل (Dickens & Cornell, 1993) أنّ مفهوم الذات لدى الآباء أنفسهم- فيمـا يتعلق بالرياضيات- كان مرتبطاً بتوقّعاتهم لبناتهم ذوات القدرة العالية؛ إذ ارتبطت توقّعات الآباء مباشرة بمفهوم الذات الرياضي لبناتهم، على الرغم من أنّ العلاقات كانت متبادلة؛ أي إنّ التحصيل ومفهوم الذات عند البنات يمكن أن يُؤثّر - بدرجة متساوية- في توقّعات الوالدين. وفي المقابل، لم يُعثَر على دليل يؤكّد وجود دراسة موازية تركّز على الأبناء.

تعليم الجنس الواحد

ذكرت ليندا سيلفرمان (Silverman, 1993) أنّ «أحد العوامل التي تقوّض تقدير الذات عنـد المراهقات هو اعتقادهـن أنّ القدرة العالية تعني الحصول على علامات جيدة من دون جهـد» (صـ 304). ولعلّ هذا ما يفسّـر سبب عدم عزوهنّ النجاح إلـى الجهد. وعلى الرغم مـن هيمنـة الذكور على التفاعل مـع المعلّمين في الفصول المختلطة بيـن الجنسين، وجدت رينـا سوبوتنيـك وشتراوسـ (Subotnik & Strauss, 1995) أنّ فصـول الجنس الواحد لم ترفـع من نسبة مشاركة الفتيات في صف حساب التفاضل والتكامل للتسكين المتقدّم. وأشار فلدهـوزن وويلارد - هولت (Feldhusen & Willard-Holt, 1993) إلى أنّ الطلاب فائقي القـدرة يطرحون أسئلة أكثر من الطالبات فائقات القدرة، وأنّ المعلّمين لا يمنعون الطالبات مـن الإجابة عن الأسئلة (يُمثّل هذا جزءاً صغيراً فقـط من نشاط الفصل)، ولا يحابون أحد الجنسين على الآخر في الإجابة، علماً بأنّه لم يثبت -حتى الآن- وجود مزايا خاصة بالصفوف المقتصرة على البنات فقط.

وفـي دراسة تاريخية لمدارسـ كلية هنتـر (Hunter College Campus Schools)، كـرّرت إليزابيث ستون (Stone, 1992) الخبرة المشتركة للمعلّمين والطالبات في المدارس المخصّصـة للبنـات، وأشارت إلى أنّ هذه المدارس تُوفّر العديـد من المزايا للبنات، خاصة الموهوبات منهنّ. وجاء في الدراسة أنّ «مدرسة الجنس الواحد لم تُشعِر الفتيات بأنّهنّ مواطنات

مــن الدرجة الثانيــة، ولم تدفعهنّ إلى التزام الصمت في نقاشات غرفة الصف، ولم تجعلهنّ يعانيــن قلق الرياضيات، أو يقبلن منصب السكرتارية في الحكومة الطلابية» (ص 72). وقد «خفّف وجود الفتيان من قدرتهنّ على المنافسة، وأدى وجود الفتيان وأدائهم إلى ردع الفتيات» (ص 75). يُذكَر أنّ قبول الفتيان في مدارس كلية هنتر في سبعينيات القرن الماضي، أدّى إلى مضاعفة طلبات الانضمام إلى وعاء الموهبة، ورفع معيار القبول في المدرسة الثانوية بالتقدّم 2 – 4 سنوات على زملاء الصف. ونتيجة لذلك؛ فقد أثّر وجود الفتيان في التخصّصات التي لم تكن تُقبَل فيها الفتيات، ففقدن بذلك فرصة الالتحاق بكلية هنتر.

وفي السياق نفسه، تناولت كير (Kerr, 1995) نجاحات جامعات البنات في تخريج النساء البارزات، وأشارت إلى أنّ النتيجة ليست سببية بالضرورة، وإنّما قد تكون نتيجة عوامل الاختيار. ولا بـدّ لنــا في هذا الشأن من اللجوء إلى اختبار التنبــؤ، وعدم الاقتصار على تقويم النتيجة. أضــف إلــى ذلك أنّه لم يُعرف تماماً – حتى الآن– مــا إذا كان يمكن تحقيق مزايا التعليم في الصفوف غير المختلطة في الصفوف والمدارس المختلطة. كما لا يزال دور النماذج النسائية بالنسبة إلى الفتيات يحظى باهتمام كبير (Hébert, Long, & Speirs Neumeister, 2001).

الخلاصة

إنّ الدراســة المستفيضة لفــروق الجندر بين الفتيان الموهوبيــن والفتيات الموهوبات، تُظهِر وجود لَبْس كبير في هذا الشأن. فقد تكون الفروق الجندرية أقلّ ممّا هي عليه في عموم الســكان؛ لأنّ الفتيات الموهوبات غير تقليديات في اختيار المقرّرات والمسار الوظيفي، ولأنّ الفتيان الموهوبين لا يعانون التمييز في التعليم بسبب السلوك الأقل ذكورية والاهتمامات. من جانب آخر، فإنّ الحساسية تجاه النتاجات المرتبطة بالجندر في كلّ من التعليم العام وتعليم الموهوبين مهمة جدّاً، خاصة أنّها تُلفِت انتباهنا إلى طرائق تحسين المساواة للأطفال جميعاً، ولعلاقتها بالفروق في الوضع الاجتماعي والضعف والتفاعل مع العرقيات، ولكنّ احتمال أن تكون فروق الجندر نفسها بسيطة وغير مهمة تربويّاً لا يُبرِّر الإبقاء على الوضع التعليمي الراهن، أو الفشــل في التعلّم من الفروق التي يكون فيها الجندر مجرّد عامل ارتباط وليس سبباً. وفي ما يأتي عرض لبعض هذه المضامين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- وجوب فصل الآباء بين خبراتهم المتعلقة بالتعليم، خاصة الرياضيات، والتوقّعات التي يأملونها من أطفالهم، وبخاصة الفتيات. وعلى الرغم من وجود تفاوت بين الفتيات والفتيان في مستوى القدرات العقلية أو مناحي الاهتمام، إلّا أنّه لم يثبت – حتى الآن– وجود موضوع أكثر صعوبة أو أسهل منالاً بالنسبة إلى الفتيان منه إلى الفتيات، والعكس أكثر أو أقل صعوبة بالنسبة إلى كلا الجنسين.
- العمل على تطوير الحوار والوعي بقضايا الجندر، وتوقّعات الوالدين، والتدخّلات التربوية المتمايزة، والموضوعات ذات الصلة؛ وذلك عن طريق الشراكة بين الآباء والمعلّمين، أو البيت والمدرسة.

في غرفة الصف:

- سماح المعلمين لكلّ من الفتيات والفتيان بالإجابة عن الأسئلة، والحرص على المساواة في مستويات الأسئلة الموجّهة لكلّ منهما. فضلاً عن عدم تجاهل الفتيات أو الفتيان الذين يتطوعون للإجابة بسرعة، أو حرمانهم من نقاشات الغرفة الصفية، والعمل على إشراكهم في هذه النقاشات باحترام.
- توجيه الانتقاد بطريقة منصفة لكلا الطرفين، وعدم الافتراض أنّ الفتيات يواجهن مشكلة في المحتوى، وأنّ الفتيان يواجهون مشكلة في تركيز الانتباه.
- الاهتمام بالتخطيط والتأمّل قبل الشروع في متطلّبات المهمة، عوضاً عن المغالاة في تلقّي إجابة سريعة. وتبرز أهمية ذلك في حال المهام الصعبة أو الفريدة.

في المدرسة:

- تشجيع/توفير نماذج أدوار الإناث والذكور، مع عدم الإيحاء بالوظائف النمطية لكلٍّ منهم.

- توفير فرص متوازنة للتعلّم المختلط أو غير المختلط، خاصة للفتيات المراهقات الصغيرات، مع ضمان توافر توقّعات عالية للفتيان والفتيات على حدّ سواء.
- توفيــر مجموعات دعم تسمح لكلّ مــن الفتيان والفتيات بمناقشة تقدير الذات، أو قضايا أخرى بصراحة تامة.
- دراســة الوضع الاختياري أو الإلزامي للمباحث، مثــل: الرياضيات، والعلوم؛ إذ لا تُعَدّ الرياضيات والعلوم - في معظم أنحاء العالَم- مادتين اختياريتين في المرحلة الثانوية، خاصة بالنسبة إلى الطلاب الذين ينوون الالتحاق بالجامعات.
- محاولــة تجنُّب أيّ برنامج أو قرارات تعليمية تتخذ حصراً على أساس الاختبارات المؤقتة، والتأكّد من أنّ ملفات الطلاب تشمل أيضاً قياسات الأداء المعياري.

المراجع

Ablard, K. E., & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced math–ematics: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 206–223.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science,* 222, 1029–1031.

Borkowski, J. (1990). "Small" gender differences on the SAT: A scenario about social origins. *Behavioral and Brain Sciences,* 13, 190–198.

Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio–emotional development of gifted, adolescent women. *Ro–eper Review,* 17, 99–105.

Cramer, J., & Oshima, T. C. (1992). Do gifted females attribute their math perfor–mance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 18–35.

Dickens, M. N., & Cornell, D. C. (1993). Parent influences on mathematics self–concept of high ability adolescent girls. *Journal for the Education of the Gifted,* 17, 53–73.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psycholo–gist,* 41, 1040–1048.

Eccles, J. (1989). Bringing young women to mathematics and science. In M. Craw–ford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36–58). New York: Springer.

Feldhusen, J. F., & Willard–Holt, C. (1993). Gender differences in classroom inter–actions and career aspirations of gifted students. *Contemporary Educational Psychology,* 18, 335–362.

Fennema, E., & Peterson, P. (1987). Effective teaching for girls and boys: The same or different? In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 111–125). New York: Random House.

Frey, C. P. (1998). Struggling with identity: Working with seventh– and eighth–grade girls to air issues of concern. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 437–451.

Friedman, L. (1995). The space factor in mathematics: Gender differences. *Review of Educational Research,* 65, 22–50.

Gallagher, S. A., & Johnson, E. S. (1991). The effect of time limits on performance of mental rotations by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly,* 36, 19–22.

Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hébert, T. P., Long, L. A., & Speirs Neumeister, K. L. (2001). Using biography to counsel gifted young women. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 62–79.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attribution retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly,* 40, 200–210.

Inzlicht,M., & Ben–Zeev,T.(2003).Do high–achieving female students underper–form in private? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology,* 95, 796–805.

Kerr,B.A.(1995). *Smart girls: A new psychology of girls,* women, and giftedness. Scott–sdale, AZ: Gifted Psychology Press.

Lewis, J. D., & Knight, H. V. (2000). Self–concept in gifted youth: An investigation employing the Piers–Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly,* 44, 45–53.

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students'learning of mathematics, science and English: An examination of gender differenc–es. *Journal for the Education of the Gifted,* 18, 284–297.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math–science pipeline. *Current Directions in Psychological Science,* 1, 61–66.

Luscombe, A., & Riley, T. L. (2001). An examination of self–concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review,* 24, 20–22.

McCloy, T. M., & Koonce, J. M. (1982). Sex as a moderator variable in the selection and training of persons for a skilled task. *Aviation, Space and Environmental Medicine,* 53, 1170–1172.

McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control. *Journal for the Education of the Gifted,* 20, 268–283.

Olszewski–Kubilius, P., & Turner, D. (2002). Gender differences among elementary school–aged gifted students in achievement, perceptions of ability, and subject preference. *Journal for the Education of the Gifted,* 25, 233–268.

Plucker, J. A. (1998). Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 423–436.

Reis, S. M., & Park, S. (2001). Gender differences in high–achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted,* 25, 52–73.

Rejskind, F. G., Rapagna, S. O., & Gold, D. (1991). Gender differences in children's divergent thinking. *Creativity Research Journal,* 5, 165–174.

Schober, B., Reimann, F., & Wagner, P. (2004). Is research on gender–specific under–achievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies,* 15, 43–62.

Secada, W. G., Fennema, E., & Adajian, L. B. (Eds.). (1995). *New directions for equity in mathematics education.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Shore, B. M., & Carey, S. M. (1984). Verbal ability and spatial tasks. *Perceptual and Motor Skills,* 59, 255–259.

Shore, B. M., Hymovitch, J., & Lajoie, S. P. (1982). Processing differences in the relation between ability and field–independence. *Psychological Reports,* 50, 391–395.

Shore, B. M., & Lazar, L. (1996). IQ–related differences in time allocation during problem solving. *Psychological Reports,* 78, 848–849.

Siegle, D., & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly,* 42, 39–47.

Silverman, L. K. (1993). Social development leadership and gender issues. In L. K.Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented (pp. 291–327). Denver,* CO: Love.

Springler, D. M., & Alsup, J. K. (2003). An analysis of gender and the mathematical reasoning ability sub–skill of analysis–synthesis. *Education,* 123, 763–369.

Stallings, J. (1985). School, classroom and home influences on women's decisions to enroll in advanced mathematics courses. In S. Chipman, L. Brush, & D. Wil–son (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 199–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stanic, G. M., & Hart, L. E. (1995). Attitudes, persistence, and mathematics achieve–ments. In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 258 –276). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stone, E. (1992). *The Hunter College campus schools for the gifted: The challenge of equity and excellence.* New York: Teachers College Press.

Stumpf,H.(1998).Gender–related differences in academically talented students'scores and use of time on tests of spatial ability. *Gifted Child Quarterly,* 42, 157–171.

Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participa–tion and achievement: An experiment involving Advanced Placement calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education,* 6, 77–85.

Swiatek, M. A. (2005). Gifted students' self–perceptions of ability in specific subject domains: Factor structure and relationship with above–level test scores. *Ro–eper Review,* 27, 104–109.

Walker, B. A., Reis, S. M., & Leonard, J. S. (1992). A developmental investigation of the lives of gifted women. *Gifted Child Quarterly,* 36, 201–206.

Wright, P. B., & Leroux, J. A. (1997). The self–concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly,* 41, 83–94.

Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self–concept and motivation between high–ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 22–32.

Zohar,A., & Sela,D.(2003).Her physics,his physics: Gender issues in Israeli Advanced Placement physics classes. International Journal of Science Education, 25, 245–68.



تطوير المواهب الخاصة

يُعَدّ تطوير الموهبة إحدى العمليات المعقّدة التي تشمل كلّاً من: الفرد، والبيت، والمدرسة، والمجتمع. وقد استُخدِمت البحوث الخاصة بالموهوبين البالغين لفهم هذه العملية في مجالات محـدّدة. وبوجـه عام، يتأثّـر تطوير الموهبة لـدى الأطفـال باستجابات الوالديـن للموهبة، واستجابـات الآخرين فـي العائلة أو المجتمع حينما تكون البيئـة العائلية غير مواتية. وتتعزّز هـذه العملية حين يقابـل الطفل أو المراهـق المعلِّمَ المناسب في الوقـت المناسب، ويحظى بفرصة التواصل بفاعلية في مجال الموهبة، وبمخرجات للتعبير عن الإنجازات التي يُحقِّقها.

ما الذي نعرفه؟

إنّ معظم ما نعرفه عن تفتُّح الموهبة في مجالات معيَّنة، مردّه الدراسات التي تتناول حياة البالغين الموهوبين أو المبرزين. ويمكن لهذه الدراسات أن تأخذ صورة التحقيقات الاسترجاعية في مجالات موهبة محدّدة (Bloom, 1985; Roe, 1953; Walberg, 1969; Zuckerman, 1977)، أو التحليـلات التاريخية لشخصيات بارزة (Gruber, 1976; VanTassel–Baska, 1995)، أو طرائق القياس التاريخي (Simonton,1984, 1994). ومع ذلك، فقد جرى تقصّي تطـوّر الموهبة بين المراهقين والأطفال بوساطة دراسات الحالة، ودراسات العيّنات الكبيرة (Coleman, 2005; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Feldman,1991; Goldsmith, 2000; Golomb, 1992; Piirto, 1992)

علـى سبيـل المثال، استقصـى بلـوم (Bloom, 1985) بأثر رجعي حيـاة 35 فرداً من المتميّزين في مرحلة البلوغ. وقد تفوّق هؤلاء في العديد من المباحث، مثل: العلوم، والرياضيات التنافسية، والموسيقا. اكتشف بلوم وجود أنماط في العوامل التي أثّرت في تطوّر الموهبة لدى أفراد هذه العيّنة. بداية، حظيَ أفراد العيّنة بدعم عائلاتهم. ففي حال أظهر أحدهم اهتماماً في مجال موهبة معيَّنة، كانت عائلته تستجيب لهذا الاهتمام بسرعة، عن طريق منحه فرصة تعلّم هذه الموهبة، أو اكتساب خبرات بالتدرب والممارسة. كما حظيَ هؤلاء الأفراد في حياتهم الدراسية بمعلّمين أكفاء. وفي أثناء سني تعليمهم الأولى، عمدوا إلى وصف المعلّم الذي كان يرعى مواهبهم ويحفزها بالمعلّم المهم. ومع تقدّم مراحل نموهم وبداية نضج مواهبهم، لقي هؤلاء الأفراد معلّمين خبراء في المهنة، عملوا على تطوير عادات الانغماس في مجال الموهبة والتدرب عليها. وأخيراً، صادف هـؤلاء البالغون الموهوبون معلّمين متخصّصين وخبراء في مجـال الموهبة. ومع استمرار مواهبهم في النضـج، كان يستفاد من المنافسات العديدة في اختبار المواهب، ووضع معايير وضوابط لها.

مـن جانب آخر، ركّز سكزنتميهالي وزملاؤه (Csikszentmihalyi et. al, 1993) على أوجـه تحفيز تطويـر الموهبة، في دراسة شملت 200 مراهق. وباستخـدام الأسلوب المسمى طريقة العيّنات/ الخبرة، تابع الباحثون المراهقين طوال النهار والليل عن طريق أجهزة تتبع حركة لكلّ منهم. وفي حال توقّفت الأجهزة عن العمل هنيهة، تعيّن على هؤلاء المراهقين كتابة ما يفعلونه في تلك اللحظة، ووصف شعورهم تجاه هذا النشاط. وبذا، استطاع الباحثون «رؤية» تفكير هؤلاء اليافعين وشعورهم، داخل المدرسة وخارجها، وعقد مقارنة بين المراهقين الذين طـوّروا مواهبهم وأولئك الذين لم يطوّروها. وقد استنتج الباحثون أنّ تطوير المواهب يتطلّب ضرورة النظر إلى مجال الموهبة بوصفه عملاً مفيداً في المستقبل، وضرورة امتلاك الطالب قـوةَ التركيز، والاستعداد لاكتساب الخبرة. لاحَـظ سيكزتيمتهالي وزملاؤه أيضاً أنّ الطلاب الذين «تعلّموا عادات تساعد على تطوير الموهبة» (ص.244) نجحوا في تطوير مواهبهم أكثر من أولئك الذين لم يطوّروا مثل هذه العادات. على سبيل المثال، فإنّ الطلاب الذين يشاركون أصدقاءهم في تقصّي خبرات شائكة (صعبة)، ويمارسون العديد من الهوايات، ويقضون وقتاً

فـي الدراسة؛ يحظون بفرصة أكبر لتطويـر مواهبهم، مقارنة بأقرانهم الذين يقضون الوقت في علاقات اجتماعية غير محدّدة.

لقـد تمكّن هـؤلاء المراهقون الموهوبون من المواءمة بيـن الأنشطة المختلفة، وتحديد الوقت اللازم لكلّ منها. ومع أنّهم كانوا يعمدون إلى التركيز أكثر في المدرسة، إلّا أنّهم قللوا من التركيز في الأنشطة الاجتماعية، أو عند أداء الأعمال المنزلية، أو مشاهدة التلفاز. وأخيراً، فإنّهـم كانوا يقضون وقتـاً أطول في الأنشطة الذاتية التي كانـت تمدّهم بالوقت اللازم لبناء المهارات، والتأمّل في مجال الموهبة.

وفي دراسة لاحقة شملت 526 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من 13 مدرسة، استنتج ديفيـد شيرنـوف، وآخـرون (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff 2003)، أنّ الطلاب يصبحون أكثر انهماكاً عندما يُطلَب إليهم أداء بعض المهام التي تتحدى قدراتهـم في المدرسة، ويعتقدون أنّ مهاراتهم تكفي لمواجهة هذا التحدي. ومع أنّ الباحثين لـم يُحلِّلوا نتائج هـذه الدراسة بناءً على مستوى القدرة، إلّا أنهّـم ذكروا أنّ مشاركة الطلاب كانت أكبر ما يمكن في الفنون وعلم الحاسوب، وأنّ الاهتمام المتواصل بمجالات موهبة معيَّنة يحدث داخل المدرسة وخارجها.

وفي المقابل، وجـدت أولزيوسكي- كوبيليوس، ولـي (Olszewski–Kubilius & Lee 2004)، أنّ نمـط مشاركة بعض المراهقين من ذوي القدرة في أنشطة خارج المدرسة عَكَسَ خياراتهم الأكاديمية المحدّدة في البرامج الصيفية.

وكشفت دراسـات الحالة الخاصة بالأطفال العباقرة نمـط المثابرة، والارتباط بمجال الموهبـة والدعـم الذي يسمـح بتفتُّـح المواهـب (Feldman, 1991). وفـي دراسة شملت ستـة مـن الأطفـال العباقرة، لاحَـظ ديفيد فيلدمـان تشكُّل شبكـة دعم واسعة حـول الطفل العبقـري؛ فكانـت العائلات مـن أوائـل الداعمين، وشجـع الموجّهـون والمعلِّمـون والأقران تطـوّر مجـال الموهبة لديه. لاحَـظ فيلدمان أيضاً عـدم انتظام مسار تطـوّر الموهبة دائماً. فـكان باستطاعـة العائلات إيجاد معلِّـم أو مدرسة تلبي حاجات أبنائها مـدّة من الزمن، ثمّ الاستمـرار في تلقّي الخدمة المقدَّمة، أو التحوّل إلى مكان آخر. أمّا جويس فانتاسل – باسكا

(VanTassel–Baska ,1989) فلاحظت في دراسة حالة للأطفال الموهوبين الفقراء، أنّ جدّة الطفل كانت تتطوع غالباً للقيام بالمشاركة الأبوية نيابة عن الوالدين، في حال تعذّر على الوالد المشاركة في تنمية موهبة طفله.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- وجوب انتباه الوالدين لاهتمامات أطفالهم ومراعاتها، علماً بأنّه لا يلزم توجيه الطفل بصورة رسمية. ولكن، في حال أظهر الطفل اهتماماً في مجال موهبة ما، يتعيّن على العائلة بذل الجهد لتوفير الفرص الخاصة بهذه الموهبة. فمثلاً، إذا سأل الطفل عن القطع الصغيرة للعبة الشطرنج، فربّما يحتاج إلى فرصة للتعلّم مع أحد أفراد العائلة أو الأصدقاء الراشدين. وبذا، فإنّ المشاركة في الأنشطة الإضافية والأنشطة غير المدرسية ترتبط بتطوير مهارات معيَّنة.
- إدراك أنّ الطفل قد يتعلق تعلقاً شديداً بمجال موهبة معيَّن، ويكون سعيداً في هذا المجال؛ على ألّا يكون هذا التعلق أو الهوس الشديد مصدر قلق للوالدين.
- توفير الأجواء المناسبة لتطوير الموهبة؛ إذ يحتاج الصغار إلى التأمّل، وتلمس الهدوء في الخلوة المنتجة. وقد أكّدت إيلين وينر (Winner, 2000) أنّ «الحياة الداخلية الغنية» هي التي تنمّي موهبة هذه الفئة من الأطفال. لذا، يتعيّن على العائلات توفير مناخ هادئ للطفل ضمن مُدد زمنية منتظمة.

في المدرسة:

- توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتطوّر الموهبة؛ إذ يحتاج الأطفال والمراهقون إلى توافر الظروف المناسبة التي تتيح لهم اختبار مواهبهم، أو عرضها عن طريق الأداء والمعارض والنشر. ويمكن أن تتوافر مثل هذه الفرص داخل المدرسة أو خارجها.

- تقبُّل فكرة أنّ تطوّر الموهبة يستغرق وقتاً – قد يمتد إلى ساعات طويلة من التدريب والتمريـن-. وفي حال وجد الطفل أو المراهق سعادته في النشاط، فإنّ الساعات لن تذهب هباءً.

المراجع

Bloom, B. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talent in high school* : Life in the fast lane. New York: Teachers College Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York: Cambridge University Press.

Feldman, D. (1991). *Nature's gambit.* New York: Teachers College Press.

Goldsmith, L. T. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up.In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development.* Washington, DC: American Psychological Association.

Golomb, C. (1992). Eytan: The early development of a precociously gifted child artist. *Creativity Research Journal,* 5, 265–279.

Gruber, H. (1976). *Darwin on man.* London: Wildwood House.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). The role of participation in in–school and out–of–school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 107–123.

Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L.Ambroson (Eds.), *Talent development* (pp. 387–388). Unionville, NY: Trillium Press.

Roe, A. (1953). *Making of a scientist.* New York: Dodd, Mead.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly,* 18, 158–176.

Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership: Historiometric inquiries.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why.* New York: Guilford Press.

VanTassel–Baska, J. (1989). Case studies of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 22–36.

VanTassel–Baska,J.(1995).The talent development process in women writers: A study of Charlotte Bronte and Virginia Woolf. In R. Subotnik, K. Arnold, & K. Noble (Eds.), *Remarkable women.* New York: Hampton.

Walberg, H. J. (1969). A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children,* 36, 5–11.

Winner,E.(2000).The origins and ends of giftedness. *American Psychologist,* 55, 159–170.

Zuckerman, H. (1977). *The scientific elite: Nobel laureates in the* U. S. New York: Free Press.

خبرات القراءة والكتابة للأطفال مبكري النضج

يُصنَّف الأطفال الأذكياء عادة ضمن فئة مبكري النطق التي تتميز بثروة كبيرة من المفردات واللغة الشفهية المتقدّمة. ومع ذلك، لا يُعَدّ الأطفال الموهوبون كافة متقدّمين نمائيّاً في مهارات القراءة، كما لا يصبح الأطفال مبكرو النطق جميعاً مبكرين في القراءة. وبصورة عامة، يُظهِر الأطفال الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، الذين يسمون أحياناً بمبكري القراءة، قدرةً على القراءة قبل بداية التعليم الرسمي. في حين يبدأ أطفال موهوبون آخرون القراءة «حسب الموعد» عند بَدء دروس الروضة أو المدرسة. وعلى الرغم من أنّ القراءة المبكرة قد تكون دالّة على الموهبة العقلية، إلّا أنّ الحال لا يكون هكذا دائماً. فالقراءة هي نتيجة لعملية نمو طويلة تبدأ بمرحلة الرضاعة، وتتسارع في مرحلة الطفولة. وتشمل هذه العملية العديد من مراحل التطوّر، وبعضاً من المهارات التي يكتسبها الطفل في سني حياته (القراءة، الكتابة، المحادثة، الإصغاء، النظر، التمثيل). إلّا أنّ هذا التطوّر قد يتأثّر بالظروف المحيطة بالطفل، مثل: البيئة المادية للطفل، والتفاعلات الاجتماعية- العاطفية.

وبوجه عام، يُسهِم الوالدان ومقدّمو الرعاية الآخرون في تطوّر معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك بتوفير بيئة غنية بالمصادر المكتوبة، والتفاعلات الممتعة بين الطفل والبالغين، وهذه المصادر. ومع أنّ أنشطة الوالدين ترتبط قليلاً بالفروق الفردية فيما يخصّ تطوّر عملية القراءة واللغة الشفهية في الطفولة، إلاّ أنّ جهود الآباء وحدها لا «تصنع» طفلاً يسبق أقرانه في معرفة القراءة والكتابة. فقد تغيّرت الاتجاهات حيال الأطفال مبكري القراءة عبر السنين، وأدّت البحوث الحديثة التي تعرّضت لمعرفة القراءة والكتابة المبكرة، والجدل

الدائر حول موضوع الحروف/ الأصوات الكاملة؛ إلى تغيير نظرة المعلّمين إلى أساليب التدريس الخاصة بالأطفال ذوي النضج المبكر في القراءة.

ما الذي نعرفه؟

يفترِض النموذج الفكري الحالي بخصوص القراءة المبكرة أنّ أساس قدرة القراءة لدى الطفل، هو الخبرات التي مرّ بها في مرحلة الرضاعة، مع الأنماط العامة للغة المحكية. وقد أشارت نانسي جاكسون ورولر (Jackson & Roller ,1993) إلى ذلك بقولهما: "إنّ معرفة القراءة يمكن أن تبدأ بعمر *سنتين* أو ثلاث *سنوات*". يُذكَر أنّ الطفل الناضج مبكراً يستطيع تعرُّف الحروف وأصواتها، وطبيعة القصص، ووظيفة المادة المكتوبة عن طريق الاستماع إلى قراءة الكتب بصوت عالٍ، وممارسة الألعاب، والتحدّث إلى مَنْ يعتني به.

تحديد الأطفال مبكري القراءة ودعمهم

تصف دراسات الحالة، والسير الحياتية للأطفال الموهوبين مبكري القراءة؛ الصعوبات المرافقة لتنشئتهم وتعليمهم. ويمكن افتراض أنّ الأطفال مبكري النضج في القراءة هم أطفال يعالجون المعلومات بطريقة فاعلة في مجال محدّد، وتتحقّق هذه المعالجة بالنسبة إلى بعضهم عن طريق فكّ نظام ترميز مغلق (Jackson & Kearney, 1999).

ورد في تعريف جاكسون ودونالدسون وكليلاند (Jackson, Donaldson, & Cleland, 1988) لمبكري القراءة أنّهم «أطفال حقّقوا تقدّماً ملحوظاً في استيعاب القراءة قبل الصف الأول». أمّا ستينثورب وهيوز (Stainthorp & Hughes, 2004a) فحصرا التعريف أكثر في «الأطفال القادرين على القراءة بطلاقة مع فهم قبل دخول المدرسة، ومن دون تلقي أيّ تدريس مباشر في القراءة». وكما يقول جاكسون، فإنّ الأطفال مبكري القراءة هم أطفال استثنائيون، لكنّهم ليسوا نادرين؛ فالتقديرات تتفاوت بناءً على وقت حدوث القراءة وانتشارها. وقد استشهدت نانسي جاكسون (Jackson, 1992) وشال (Chall, 2000) بدراسات دوركين (Durkin, 1966, 1974–1975) لإظهار التباينات في

هذه الأرقام بناءً على عوامل جغرافية وتاريخية وتربوية واجتماعية. وقد ركّزت هذه الدراسات على تطـوّر الأطفال مبكري النضـج وتحصيلهم من عائلات السود والعائـلات الثنائية اللغة (Durkin, 1982; Jackson & Lu, 1992).

اهتم الباحثون بالعمليات التي يستخدمها الأطفال مبكرو القراءة، فدرست جانا ميسون (Mason, 1980) حالــة 38 طفلاً من عمر أربـع سنوات في بيئات ما قبل المدرسة، لتحديد إن كانت هناك هرمية واضحة في المهارات والسلوكات بين الأطفال مبكري القراءة الذين لا يتلقّون تعليماً رسميّاً في القراءة. ومع أنّ أفراد عيّنة الدراسة لم يكونوا من الأطفال المعرَّفين تحديـداً بمبكري القراءة، إلّا أنّ خبرتهـم القرائية بدأت بمعرفة الأحرف وكتابتها، ثمّ قراءة الإشارات والعلاقات لتطوير تصوّر لمفردات الأسماء والكلمات الوظيفية، وأخيراً قراءة كلمات متعدّدة المقاطع وأسماء مجرّدة. وقد عُدَّت المهارة الأخيرة متقدّمة؛ لأنّها تتطلّب معرفة صوت الحرف التي تتطوّر غالباً عن طريق تعلّم القراءة الرسمي.

وفـي مراجعة للأبحاث المتعلقة ببداية تحصيل القراءة، أشار آدمز (Adams, 1990) إلــى أنّ معرفة الحرف والاسم كانت أفضـل مؤشر للنجاح في القراءة، كما عُدَّت القدرة على تحديد الأصوات مؤشراً جيداً أيضاً. يشار إلى أنّ الأطفال مبكري القراءة يمكنهم تطوير معرفة الصـوت -الحرف قبل بَدء مرحلة التعلّم الرسمي للقراءة. وقد أكّد هذا الأمر دراسة أجرتها نانسي جاكسون وآخرون (1988) دراسة شملت 87 طالباً من الروضة والصف الأول، لم يتلقَّ أيّ منهـم تعليماً رسميّاً للقراءة. وأشـارت تقارير أولياء الأمور بشأن الأطفال مبكري القراءة مــن هذه المجموعة، إلى أنّ جلّهـم يستطيع قراءة الحروف الهجائية الصغيرة منها والكبيرة قبـل عمر ثلاث السنوات، وأنّ 68% منهم تعرَّفوا الكلمــاتِ بالنظر في سنّ الثالثة، وبدأ 85% منهـم قراءة كتب المرحلة التمهيدية في سنّ الرابعــة، واستطاع 92% منهم لفظ كلمات غير معروفة في سنّ الخامسة.

يمكن النظر إلى هذه النماذج بوصفها نسخة متقدّمة لهرمية ماسون (1980) المتعلقة بمهارات القراءة المبكرة. ولكن، على النقيض من دراسة ماسون، فقد وجدت جاكسون وكليلاند (Jackson & Cleland, 1982) أنّ تطور المهارة الهرمي كان أقلّ وضوحاً بين هؤلاء الأطفال

مبكـري القراءة. ووثّقت جاكسون وزملاؤها تنوعاً في أساليب القراءة وأنماط تطوّر المهارة. وقال هؤلاء الباحثون: "إنّ الشيء المهم بالنسبة إلى نجاح الأطفال مبكري القراءة؛ هو «قدرتهم على استخدام «إستراتيجيات» اللغة ذات العلاقة بصورة صحيحة، وبفاعلية، ومرونة. وأضاف هـؤلاء إنّ «هذه القدرة تُفضي إلى تطوير المهارات التي تمكّنهم من مراقبة الاستيعاب، وسدّ الفجـوات، وتوظيف إستراتيجيات «التصحيح» في قراءتهم؛ بهدف تحسين مهارة الاستيعاب بصورة أكبر".

قراءة كتب الحكايات للأطفال

فـي كتاب «الأشياء الناجحة» (What Works)، الذي أصدرته وزارة التربية الأمريكية عام 1987م، قيل لأولياء الأمور إنّ أفضل طريقة لمساعدة أطفالهم على تحسين قراءتهم، هي أن يقـرؤوا لهم، حتى وهم لا يزالون صغاراً. وقد عُزِّزت تلك النصيحة بدراسات عدّة صدرت في العقدين الأخيريـن. وربطت هذه الدراسات كتب القصص تحديداً بتطوّر اللغة الشفهية، وهي مهارة مهمة لإتقان عملية القراءة.

درسـت مونيك سينشال وآخـرون (Senechal et al) مجموعة غير مختارة من طلاب الصفـوف المتوسطة، ووجدت أنّ كتب الحكايـات أسهمت في تطوير اللغة الشفهية، في حين أسهـم تعليم الوالدين أطفالهـم الكلمات في تعرُّف اللغة المكتوبة. وفي السياق نفسه، درست سولزبـي (Sulzby) أنماط الأطفـال مبكري القراءة، وتوصلت إلـى أنّ تدرّج التطوّر مرتبط بقراءة كتب الحكايات. كما لاحظت الباحثة تميُّز أداء الأطفال الذين كان يُقرأ لهم بانتظام، وَفق القياسات التقليدية للاستعداد للقراءة والقراءة المستقلة. وأشارت أيضاً إلى أنّ الأطفال الذين يتعلّمون القراءة والكتابة قبل التعليم الرسمي يعلِّمون أنفسهم غالباً القراءة عن طريق قراءة كتب الحكايات، وأنّهم يميلون إلى كتب مفضّلة، ويطلبون أن تُقرأ لهم مراراً. كما لاحظت أنّهم يصحِّحون القارئ في حال تخطيه بعض التفاصيل، كما يحاولون قراءة القصة بأنفسهم.

وكما هو الحال مع ميسون (Mason, 1980)، فقد تحدّثت سولزبي عن سلوكات نمائية متوقعة للأطفال مبكري القراءة، تُفضي إلى القراءة المستقلة. وتشير مستويات التدرّج الواردة في دراسة سولزبي إلى أنّ رواية الأطفال القصصَ مبنية على تصنيف الصور في كتب الحكايات،

والتعليق على الصور مبدئيّاً، بدلاً من الاعتماد على النص المكتوب، والتعامل مع الصفحات المنفردة بوصفها وحدات منفصلة من دون حبكة، ثمّ قراءة الكتاب كاملاً مع ترديد القصة بصورة حرفية إلى حدّ ما. وفي نهاية الأمر، فإنّ الحبكة، والتفاعل بين الطفل «الذي يَقرأ» والشخص الذي يُقرأ له، يعتمدان على الكلمات المكتوبة أكثر من اعتمادهما على الصور.

الآباء والدافعية

على الرغم من محدودية البحث التجريبي، إلّا أنّ النتائج المستمدة منه تشير إلى أنّ الأبعاد العاطفية للتشارك في قراءة كتب الحكايات تُسهِم في تطوير الدافعية للقراءة. وجاء في مراجعة أجرتها ليندا بيكر وشير وماكلير (Baker, Scher, & Mackler, 1997) أنّه إذا كانت خبرات القراءة المبكرة ممتعة للأطفال، فإنّ فرصة قراءتهم بانتظام وتوسّع سوف تتضاعف في السنوات اللاحقة، وأنّ من شأن الآباء الذين يوفّرون بيئة اجتماعية – عاطفية إيجابية في أثناء القراءة، حفز الأطفال أكثر إلى القراءة. وفي هذا السياق، ينصح فيليب هيلدبراند (Hildebrand, 1998) الآباء أن يتحلّوا بالهدوء والصبر والحماسة لدى مشاهدة أطفالهم وهم يقرؤون. وفي واقع الأمر، فإنّ البحوث تؤيد– بصورة عامة– الربط بين اتجاهات الآباء، وكذا بين نشاط الآباء والفروق الفردية بين الأطفال فيما يخصّ القراءة المبكرة (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Baker et al. 1997)؛ إذ ثبت أنّ الأنشطة البيئية، خاصة الأنشطة ذات العلاقة باللغة مع الوالدين أو مقدّمي الرعاية، ترتبط –إلى حدّ كبير– بنجاح القراءة في سنوات المدرسة الأولى. وقد أظهرت البحوث الحديثة وجود علاقة ارتباط فقط بين هذه الأنشطة. وغالباً ما توصف تأثيرات هذه الأنشطة بأنّها ضئيلة عندما يجري التحكّم في مستويات قدرة الأطفال. وقد أظهر تحليل بعدي أجراه بص وزملاؤه (Bus et al) أنّ قراءة الأب لطفل ما قبل المدرسة ترتبط بتطوّر اللغة والقراءة المبكرة وإنجاز القراءة، ولكنّ قراءة الكتاب هذه مسؤولة فقط عن جزء يسير من هذه المخرجات، كما أنّ هذه التأثيرات تميل إلى الضعف عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة، ويصبحون قرّاء مستقلين. وبالمثل، توصل ستينثورب وهيوز إلى استنتاجات مماثلة بعد مقارنة أساليب القراءة العائلية لخمسة عشر طفلاً من مبكري القراءة مع أربعة عشر طفلًا ناجحاً. ولكن، من غير مبكري القراءة. ولم يجد الباحثان أيّ فروق نمطية في الأنشطة القرائية لمجموعتي أولياء الأمور. وتَبيَّن

أنّ أولياء الأمور كافة كانوا يميلون إلى استغلال المكتبة المحلية، وشراء الصحف والمجلات للقراءة المنزلية، وقراءة كتب الروايات وغير الروايات، وإعداد قوائم طويلة بالكتب، وتعريف أطفالهم بالمواد المطبوعة منذ الولادة. كما تَبيَّن وجود ميل طفيف لدى أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة وأطفالهم إلى لعب ألغاز تركيب الكلمات بانتظام أكثر من الأطفال الناجحين غير مبكري القراءة.

وبوجه عام، تؤكّد الدراسات أنّ التفاعل بين الأطفال جميعاً ووالديهم يمكن أن يساعد على تطوير المفردات ومهارات القراءة الأساسية، مثل: القراءة من أعلى إلى أسفل، ومن اليسار إلى اليمين، وكذلك مهارات مستويات التفكير العليا. أمّا بالنسبة إلى القرّاء الصغار، فيمكن لأولياء الأمور أن يمارسوا دور معلّم القراءة غير الرسمي عن طريق المشاركة في نقاش موسّع لقراءة القصص. ويمكن لأولياء الأمور أن يتحدّثوا عن الصور، ويسموا الأشياء المصورة، ويعلقوا على الصفحات المطبوعة، ويناقشوا عناصر القصة.

وقد توصلت دراسات المقارنة للأطفال المُسرّعين الموهوبين الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، والأطفال الموهوبين من الذين لا يجيدون القراءة والكتابة مبكراً، التي أجراها بيرنز وآخرون (Burns & Collins, 1987; & Burns, Collins, & Paulsell, 1991) ؛ إلى وجود بعض الفروق في أنشطة أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة من ذوي معدل الذكاء العالي، وأنشطة أولياء أمور الأطفال من ذوي معدل الذكاء العالي من غير مبكري القراءة. وقد أفادت تقارير أولياء الأمور أنّ أمهات الأطفال مبكري القراءة المُسرّعين وفّرن فرصاً أكثر للتفاعل والنقاش وتعرُّف الكلمات، مقارنة بأمهات الأطفال غير مبكري القراءة. لكنّ بيرنز وزملاؤه أشاروا -على أيّ حال- إلى أنّ هذه الفروق ربّما تكون قد حدثت استجابة لقدرات الأطفال. وقد شدّدت بيكر وآخرون (Baker et al., 1997) أيضاً على طبيعة التفاعل الثنائي الاتجاه، وصرّحوا بأنّ أولياء الأمور يُؤثِّرون في الأطفال، مثلما تُؤثِّر سلوكات الأطفال في سلوكاتهم آبائهم. ويمكن لاهتمامات الأطفال الناشئة أن تحفز الآباء وتحثهم على التصرف للاستجابة لها.

المعلّمون وتعليم القراءة

أشـار كيث ستانوفيتش (Stanovich, 1986)، أستاذ علم النفس التطبيقي في جامعة تورونتو، إلى طريقة أخرى تتيح للأطفال تسريع تطوّرهم القرائي. وقد أعادت مراجعته لأدبيات البحوث تفسير تأثيرات الفروق الفردية في تعليم القراءة. ذكر ستانوفيتش أنّ موقف الطفل قد يُؤثّر في ردّ فعله على «جودة البيئة»، بما في ذلك تعليم القراءة. وقد افترض أنّ المعالجة المعرفية للطفل تُؤثّر في القدرة على القراءة، وأنّ القدرة على القراءة تُؤثّر أيضاً في المعالجة المعرفية. وبالنسبة إليه، فإنّ القرّاء الجيدين يصبحون أفضل؛ لأنّهم يعالجون المعلومات الخاصة بالقراءة بطريقـة فاعلة، ويصبح الطلاب ذوو قـدرات المعالجة المعرفية الفاعلـة أفضل في معالجة المعلومات، لأنّهم قرؤوا كثيراً وبطريقة صحيحة. ونظراً إلى وجود هذه الفروق؛ فقد دعا ويتي (Witty) إلى استخدام «الطرائق والمواد ووسائل التقويم المتمايزة» مع الأطفال مبكري القراءة (Bonds & Bonds, 1983, p. 5)، ومنـذ ذلـك الحين، دافع العديد من الباحثين والمربين عـن ضـرورة التعـرُّف إلى الأطفـال مبكري القـراءة، وعن توفيـر تعليم قـراءة مناسب لهم (Brown & Rogan, 1983; Feldhusen & Feldhusen, 1998).

وفـي السياق نفسـه، يقول هارفـي ساكس وميرجندولـر (Sacks & Mergendoller 1997,) إنّ طرائـق التدريس المختلفـة قـد تؤدي إلـى مخرجات مختلفة، بنـاءً على مرحلة تطـوّر القراءة لدى الطفل. وشـدّد الباحثان أيضاً على أهمية الفـروق الفردية في مشاركات غـرف الصـف (مثل النقاشات). كما لاحظـا أنّ الطلاب النابغين شاركـوا أكثر من غيرهم فـي التفاعلات اللفظية فـي دروس اللغة. ويُعَـدّ تفاعل الاستعداد هذا مسوغـاً جيداً لكلّ من التعـرُّف المبكر إلى القرّاء المبكرين، والتمايز فـي التدريس. ويرى المعلّمون ضرورة تقديم مختلف أنواع الدعم للطلاب في مراحل النمو المختلفة؛ وذلك للارتقاء بالتقدّم؛ لأنّ الطلاب النابغين يحتاجون إلى بلوغ مرحلة أعلى في مهام القراءة (Sacks & Mergendoller)، لكنّ الملاحـظ أنّ الممارسـة الحالية لا تتطابـق عادة مع هذه التوصية. وقـد وجد بيرنز وزملاؤه أنّه عندما لا يتعرّض القرّاء المبكرون للتحدي، فإنّ علامات تحصيلهم تتراجع، وهذا يعني أنّه عندمـا يكون مستوى التدريس أقلّ من قدراتهم، فإنّ علاماتهم تنخفض إلى مستوى علامات الطلاب العاديين.

من جانبها، لاحظت جاكسون (Jackson, 1992) أنّ الطلاب مبكري القراءة يختبرون قدرة المدارس على توفير تعليم متمايز للطلاب الصغار من ذوي القدرة الاستثنائية؛ لأنّهم يتقنون حقّاً معظم مواد المنهاج. أمّا جيني كال (Chall, 2000) فقد لاحظت في دراساتها السابقة أنّ «المعلّمين- عندما يواجهون مستويات قدرات متباينة جدّاً - يعطون الطلاب مبكري القراءة مواد إثرائية حسب المستوى الصفي، بدلاً من إعطائهم مواد أكثر صعوبة» (ص 120). في حين لاحظت رونا ستينثروب وهيوز (2004) في دراسة طولية أنّ الأطفال الذين يبدؤون المدرسة بمستوى قراءة مرتفع، يحافظون على هذا المعدل حتى سنّ الحادية عشرة. ولكن، لم يثبُت –حتى الآن- أنّ خبراتهم المدرسية قد أضافت أيّ قيمة إلى تقدّمهم. وهذا يعني أنّ الأطفال مبكري القراءة ربّما يستفيدون من الفرص المتناغمة مع احتياجات القراءة لديهم، ولكنّهم لم يحظوا بمثل هذه الفرص.

من جانب آخر، يعترف أولياء الأمور والمعلّمون –على حدّ سواء- بالتحديات غير العادية التي تواجه الأطفال مبكري القراءة، الذين يفضّلون الكتب التي تتطرّق إلى موضوعات غير عادية، وكتب المهن، وكتب المراجع والآداب التي تُعَدّ مناسبة أكثر لأكبر القرّاء سنّاً. كما أشاروا إلى التحديات البدنية التي يواجهها هؤلاء الطلاب في تقليب الصفحات. فقد أوردت كاثي هاريسون (Harrison, 1999) قصة أوليفيا التي كانت تستطيع قراءة أيّ كتاب، لكنّ أصابعها الطرية لم تقوَ على تقليب الصفحات (ص 120). تشمل هذه التحديات الحركية أيضاً الإحباط في أنشطة الكتابة المرافقة للقراءة والكتابة الناشئة.

تعزيز تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال الموهوبين من غير ذوي النضج المبكر

ليس من الضروري أن يتحوّل جميع الأطفال الذين يتحدّثون مبكراً إلى قرّاء مبكرين (Crain–Thoreson & Dale, 1992). وسواء أكان الطالب موهوباً في القراءة وبدأها مبكراً، أم كان موهوباً في مجال آخر، فإنّ بإمكان أولياء الأمور والمعلّمين تحفيز هذا الميل بطرائق عدّة، أبرزها:

- توفير مصادر إثرائية مكتوبة للطلاب.
- قراءة الآباء لأبنائهم بصوت عالٍ (Anderson et al., 1984).
- التواصل لفظيّاً مع الطالب لحفزه إلى تقدير قيمة أنشطة القراءة. كما أنّ مشاركة الأبنـاء والديهـم في القـراءة يحفزهـم إلى القـراءة، وتقدير أهميتهـا، وتطوير إستراتيجيـات تفكيـر (Jackson & Roller, 1993). ويُنصح بالتفاعل والتواصل الإيجابـي والمسلّي بدلاً من الخبرات المقيدة التي قد تُفضي إلى اتجاهات سلبية حيـال القـراءة المدرسيـة (Leseman & de Jong, 1998). أضـف إلـى ذلـك أنّ التفاعـلات مهمـة أيضـاً؛ نظراً إلـى تمثيلها المـادة الخام لتطويـر المفهوم. علـى سبيل المثال، تـؤدي القراءة للطلاب الصغـار إلى تكوين مفهـوم مفاده أنّ باستطاعـة القـارئ الاستجابة للمادة المكتوبـة والتفاعل معهـا. وتحفز تعليقات الوالديـن الأبناءَ إلى التفاعـل والنشاط وطرح الأسئلة عمّا يقـرؤون عنه. ختاماً، يمكـن للتفاعـلات أن تطوّر مهارات محـدّدة، مثل إنعام النظر فـي الرسوم لفهم معاني القصة.

إرشادات لاختيار الكتب

اقترح عدد من الباحثين إرشادات عدّة تساعد الطلاب الصغار الموهوبين على اختيار الكتب، منها:

- تضمين الكتب قصصاً ممتعة.
- تمتُّع شخوص القصص بقوة الشخصية.
- جعل نهايات القصص مفتوحة بحيث تتطلّب الشرح، أو التقويم، أو حلّ المشكلة.
- تناول الكتب موضوعات أدبية متنوعة (حكايات فولكلورية، خرافات، خيال، شعر)، وغير أدبية (عالَم الحيوان).
- تنوُّع أساليب الكتابـة وإثراؤها بالأساليب البيانية، مثل: السجع، والتكرار. وتوجد معلومات إضافية عن خيارات الكتب الخاصة بالطلاب مبكري القراءة في كثير من المصادر (e.g., Halsted, 2002, & Robinson & Schatz, 2002).

وعلى الرغم من أنّ الطلاب مبكري القراءة يحافظون على أدائهم طوال السنة الأولى في المدرسـة، إلّا أنّ تحصيل القراءة المبكرة قد يرتبط بفوائد قليلة طويلة الأمد لطلاب صفوف المرحلـة المتوسطة. ومع أنّ القراءة المبكرة ترتبط غالباً بالقراءة الجيدة والأداء اللغوي في السنـوات اللاحقـة، فإنّ الطلاب الأذكيـاء من غير مبكري القراءة قد يُظهـرون أيضاً إنجازاً مشابهاً في هذه المجالات (Jackson & Kearney).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- تعزيز الآباء تطوّر عملية القراءة لدى الأبناء الموهوبين جميعاً؛ سواء أكانوا مبكري القـراءة أم غير ذلك. ويشمل هذا التعزيز إثراء البيئات المنزلية ومرحلة ما قبل دخول المدرسة بالمواد المطبوعة وخبرات اللغة المحلية.
- تحديد وقت منتظم للقراءة، والقراءة للأبناء بصوت عالٍ، ومناقشة موضوع القراءة، ثمّ النمذجة بهدف إيصال المعلومات والتسلية. مع لفت الانتباه إلى ضرورة تحلّي خبرات القراءة المشتركة بين الآباء والأبناء بالحميمية والدفء والمتعة.
- مساعدة الآباء المعلّمين على التعرُّف إلى الطلاب مبكري القراءة ودعمهم عندما يلتحقـون بالمدرسـة. ويمكن لأوليـاء الأمور، عند دخول أبنائهـم مبكري القراءة مرحلـة البستـان أو الروضة، إخبار المعلمة بأنّهم (الأبنـاء) يستطيعون القراءة. فضـلاً عـن إطلاع المعلمة علـى بيانات قياس قـدرة القراءة لـدى كلّ منهم، إذا كانـت متوافرة، وإلّا فـإنّ على أولياء الأمـور طلب إجراء قياسـ لمستوى القراءة لدى أبنائهم.

في غرفة الصف:

- شمول خبرات تعليم الطفولة المبكرة المعلّمين والغرف الصفية التي تسمح بخبرات تعلّم متنوعة ومفيدة تبعاً لمستوى نمو الطالب. لذا، يتعيّن على المعلّمين الإحاطة

بمراحل تطوّر القراءة المبكرة، وتوفير أنشطة تطوّرية مناسبة للبناء على استعداد الطالب للتعلّم. فضلاً عن دمج القراءة في أنواع الأنشطة الصفية جميعها.

- تحديد معلّمي الصفوف الابتدائية الطلابَ مبكري القراءة، بغض النظر عن مجالات الموهبة الأخرى؛ وذلك بقياس قدراتهم القرائية، خاصة في جوانب تعرُّف أصوات الأحرف، وتصميم المنهاج والتدريس على نحوٍ يناسِب مستويات القدرة تلك، واهتمامات الطالب. وفي المقابل، يتعيّن على أولياء الأمور أن يطلبوا من المعلّمين خطة لأنشطة القراءة المناسبة التي تشمل أكثر من مجرّد الإثراء.
- تعزيز أولياء الأمور والمعلّمين تطوّر عملية القراءة لدى الأطفال الموهوبين مبكري القراءة، بتوفير الأجواء والتفاعلات التي تثير وتحفز وتعلّم بحسب السرعة والمستوى المناسبين.

في المدرسة:

- تركيز البرامج الخاصة بالطلاب الصغار الموهوبين على قياس المستويات المختلفة للقدرات اللغوية، وتقديم تعليم مناسب لها، وبخاصة الفروق الفردية في الاهتمامات وقدرات القراءة، مع مراعاة أن يكون التدريس متمايزاً للطلاب مبكري القراءة، وأولئك «المستعدّين لها».
- وضع المدارس إجراءات وسياسات خاصة بالقياس للطلاب مبكري القراءة عند دخولهم المدرسة؛ على أن تشمل هذه القياسات قياس مستوى إدراك أصوات الحروف (الارتباطات بين الأصوات والكلمات)، ومهارات فكّ الترميز والتهجئة والكتابة من أجل إعداد برنامج قراءة متوازن ومسرّع.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J., & Wilkinson, I. (1984). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading.* Washington, DC: *National Institute of Education.*

Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist,* 32(2), 69–82.

Baskin, B. H., & Harris, K. H. (1980). *Books for the gifted child.* New York: Bowker.

Bissex, G. L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bonds, C. W., & Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade? *Roeper Review,* 5, 4–6.

Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review,* 5,6–9.

Burns, J. M., & Collins, M. D. (1987). Parents' perceptions of factors affecting the reading development of intellectually superior accelerated readers and intellectually superior nonreaders. *Reading Research and Instruction,* 26, 239–246.

Burns, J. M., Collins, M. D., & Paulsell, J. C. (1991). A comparison of intellectually superior preschool accelerated readers and nonreaders: Four years later. *Gifted Child Quarterly,* 35, 118–124.

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta–analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research,* 65, 1–21.

Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom.* New York: Guilford Press.

Coltheart, M. (1979). When can children learn to read and when should they be taught? In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research advances in theory and practice: Vol. l* (pp. 1–30). San Diego, CA: Academic Press.

Crain–Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology,* 28, 421–429.

Durkin,D.(1966). *Children who read early: Two longitudinal studies.* New York:Teachers College Press.

Durkin, D. (1974–1975). A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly,* 1, 9–61.

Durkin, D. (1982). *A study of poor Black children who are successful readers* (Reading Education Report No. 33). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Feldhusen, J. F., & Feldhusen, H. J. (1998). Identification and nurturing of precocious children in early childhood. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 62–72). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Feldhusen, J., & VanTassel–Baska, J. (1989). Social studies and language arts for the gifted.In J.Feldhusen,J.VanTassel–Baska, & K.Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 213–217). Denver, CO: Love Publishing.

Gross, M. U. M. (1992). The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 94–138). Norwood, NJ: Ablex.

Grost, A. (1970). *Genius in residence.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool through high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Harrison, C. (1999). *Giftedness in early childhood.* Sydney, Australia: GERRIC, University of New South Wales.

Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Mukamal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly,* 37, 78–83.

Hildebrand, P. M. (1998). From the beginning: Parents as teachers and home as a reading resource. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 259–271). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origins, structure and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 171–203). Norwood, NJ: Ablex.

Jackson, N. E., & Cleland, L. N. (1982, March). *Skill patterns of precocious readers. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association,* New York. (ERIC Document Reproduction Service No.ED214133)

Jackson,N.E.,Donaldson,G.W., & Cleland,L.N.(1988).The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology,* 80, 234–243.

Jackson, N. E., & Kearney, J. (1999). Achievement of precocious readers in middle childhood and young adulthood. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 203–217). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.

Jackson, N. E., & Lu, W–H. (1992). Bilingual precocious readers of English. *Roeper Review,* 14, 115–119.

Jackson, N. E., & Roller, C. M. (1993). *Reading with young children.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Leseman, P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction,cooperation and social–emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly,* 33, 294–318.

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read?: An exploration of four–yearold children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15, 203–227.

Mills, J. R., & Jackson, N. E. (1990). Predictive significance of early giftedness: The case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology,* 82, 410–419.

Robinson, A., & Schatz, A. B. (2002). Biography for talented learners: Enriching the curriculum across the disciplines. *Gifted Education Communicator,* 33(3), 12–15, 38–39.

Sacks, C. H., & Mergendoller, J. R. (1997). The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal,* 34,721–739.

Senechal, M., Le Fevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly,* 33, 96–116.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading,* 23, 41–64.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004a). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly,* 48, 107–120.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004b). What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading,* 27, 357–372.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly,* 21, 360–407.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly,* 20, 458–481.

U.S.Department of Education.(1987). *What works:* Research about teaching and learning (2nd ed.). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

الموجّهون والتلمذة

تكتسب التلمذة (mentorship) أهمية كبيرة؛ نظراً إلى فوائدها النفسية والاجتماعية بالنسبة إلى التلميذ (mentees) أو المتدرّب. أمّا لعب الدور (Role Modeling) فهو مجرّد وظيفة من الوظائف التي يقوم بها المعلّم الناجح أو الموجه (Mentor). وقد تكون التلمذة قصيرة أو طويلة الأجل، وقد تنظَّم خارجيّاً أو بصورة غير رسمية عن طريق العلاقات المتبادلة، علماً بأنّ لأنواع التلمذة المتعدّدة في مراحل التطوّر المختلفة كثيراً من المزايا والفوائد.

وبوجه عام، توجد دلائل عدّة تثبِت أنّ التلمذة الطويلة الأجل أو غير الرسمية مجدية أكثر من البرامج الرسمية القصيرة الأجل، وأنّ الطلاب الموهوبين قد يولون المكوّن النفسي-الاجتماعي أهمية كبرى. وعلى الرغم من الحاجة الملحّة إلى مزيد من البحث لتوضيح بعض التناقضات في الكتابات الحالية، إلاّ أنّ التلمذة تُعَدّ مكوّناً مهمّاً لتطوير الموهبة في فترات النمو المختلفة.

ما الذي نعرفه؟

تتباين التعريفات الخاصة بالمعلّمين الناصحين والتلمذة. ولكن، توجد إشارات على تقارب هذه التعريفات. وبتتبع أصل التلمذة نجد أنّه يؤول إلى الأساطير الإغريقية. ففي ملحمة **الأوديسا** (*Odyssey*) التي كتبها هوميروس (Homer)، كان منتور (Mentor)؛ صديق يوليسيس (Ulysses) يعتني بابن صديقه طوال مدّة غيابه التي قاربت عشر سنوات قضاها في خوض الحروب. وهكذا نرى أنّ التلمذة تعني في الأصل الثقة والدور الأبوي بدرجة أو أخرى. أمّا حديثاً، فقد عرّف بليز وفلدهوزن (Pleiss and Feldhusen, 1995) المعلّمين الناصحين

بأنّهم «أشخاص راشدون يعرّفون الأطفال الأفكار والنظريات والأدوات والأنشطة، أو المهن في مجال خبرتهم» (ص 159). وربّما يكون هذا التعريف ضيقاً ومحدوداً؛ لأنّه لا يشمل صراحة القضايا الوجدانية، لكنّ الباحثَيْنِ ميّزا فيه الدور النشط للمعلّم الناصح، وتحديداً التفاعل المباشر من شخص إلى آخر مع التلميذ أو المتدرّب. إلّا أنّ هذا يتناقض مع دور القدوة (the role model) الذي يكون التواصل معه بالنيابة، والبطل الذي (مثّل دور القدوة) قد يحفز الفعل من دون اتصال مباشر. وربّما ينظر المتدرّب إلى المعلّم الناصح بوصفه القدوة، وربّما يرى فيه غير ذلك. وقد لاحظ بروس بوسطن (Boston, 1976) أنّ هدف المعلّم الناصح يتمثّل في إعداد المتدرّب ودفعه باتجاه أهداف في مجال الخبرة الذي يجمعهما. ويشير تعريف بوسطن، وهو تعريف معرفي نوعاً ما، إلى مستوى مشاركة أو التزام من المتدرّب أكبر ممّا يقترحه بليز وفلدهوزن. أمّا (Haensly & Parsons, 1993)، فقالا: "إنّ التلمذة يجب أن تشمل مجموعة من علاقات المساعدة، تبدأ بمدّة قصيرة يتخلّلها تدريب شخص أقلّ خبرة، وصولاً إلى تدبير غير رسمي «على مدى مدّة معقولة»، لتوفير «توجيه حكيم ومتأمّل يوجِّه تقدّم الفرد نحو تحديد هويته، ثمّ تحقيق ذاته المستقلة" (ص 204). وقد أيّد الباحثان انتقاد ياماموتو (Yamamoto, 1988) الذي مفاده أنّ التدريب القصير المدى يُعَدّ «تهجيناً للفكرة» (Haensly & Parsons, p. 204)، خاصة عند ربط التدريب بالتقويم. ولذلك، فإنّ الدور الأكبر والأشمل للمعلّم الناصح يعيدنا إلى قصة يوليسيس ومنتور. وتفرِّق الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بوضوح بين برامج التلمذة التي توجِد فرصاً لعلاقات قصيرة أو محدودة المدّة، والاعتبارات المهنية والنفسية-الاجتماعية، والنمو التلقائي للعلاقات المتبادلة بين الأجيال مقابل المطابقة المقرّرة.

من جانب آخر، يُمثِّل خطر الأدوار المزدوجة تحدياً مثيراً للتعليم. ومع أنّ المعلّمين يضطلعون بمهام المتابعة والإشراف والتقويم، إلّا أنّهم قد يواجهون العديد من العقبات التي تحدّ من قدرتهم على تطوير علاقة تلمذة مع الطلاب في غرف الصفوف. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فقد تكون هذه الأخطار مبالغ فيها. وقد أجرى بوركي وآخرون (Burke, McKenna, & McKeen, 1991) مسحاً عن طبيعة علاقات المعلّم الناصح والمتدرّب مقارنة بعلاقات الإشراف العادية، وقد شمل هذا المسح 94 مديراً. فمن وجهة

نظر المعلّمين الناصحين، لم تكن النتائج متباينة بالنسبة إلى هذين النوعين من العلاقات. فقد كانت علاقات المعلّم الناصح بموظفين أكثر شبهاً بأنفسهم، وكانت أكثر ديمومة، وشملت تواصلاً أقلّ، وكانت على مسافة بعيدة. وقد تحدّث المديرون عن مزيد من الوظائف النفسية- الاجتماعية.

لم تستقصِ هذه الدراسة آراء الموظفين المتدرّبين، إلّا أنّ تشاو وآخرون (Chao, Walz, & Gardner ,1992) عالجوا هذا الجانب بمقارنة ثلاث مجموعات على أساس المخرجات النفسية- الاجتماعية والمهنية؛ ضمّت الأولى منها 212 متدرّباً استفادوا من التلمذة والإرشاد المنظّم بصورة غير رسمية، وضمّت الثانية 53 متدرّباً ممّن شاركوا في إرشاد منظّم رسميّاً، في حين ضمّت المجموعة الثالثة 284 متدرّباً لم يرتبطوا بأيّ موجِّه. وقد تلقّى متدرّبو التدريب الداخلي غير الرسمي دعماً أكثر ذا صلة بالمهنة (أشار المديرون الذين استطلع بورك وزملاؤه آراءهم إلى عدم وجود فروق في الدعم المهني الذي قدّموه)، ورواتب أعلى من المشاركين في برامج التلمذة المنظّمة أو غير الرسمية. وكانت ردودهم أكثر إيجابية في المناحي جميعها، مقارنة بردود أولئك الذين لم يتلقوا إرشاداً. وقد تَبيَّن أنّ المجموعة التي تلقّت إرشاداً رسميّاً كانت أكثر نبوغاً من المجموعة التي لم تتلقَّ إرشاداً في ثلاثة قياسات نفسية- اجتماعية فرعية. وإذا كانت هذه الدراسات الميدانية في أمكنة العمل تقدِّم فرضيات على الممارسة التربوية، فهذا يعني أنّ الإرشاد المتطوّر بصورة طبيعية يتفوّق على الإرشاد المنظّم والرسمي، وأنّ الوظائف النفسية- الاجتماعية، عموماً، تُلبّى بصورة أفضل من التطوير الوظيفي، وأنّ البُعدين: المادي والشخصي ليسا حاجزاً، وأنّهما ربّما يُسهِمان في تنمية الاستقلالية، والثقة، والشعور بأنّ الفرد لا يخضع للمراقبة المستمرة. وقد يكون المعلّمون، مثل المديرين، قادرين على العمل بوصفهم موجّهين. ولكن، ليس مع طلاب يعتمدون عليهم إلى حدّ كبير. والسؤال الذي يتبادر إلى روع القارئ هنا هو: هل توجد دراسة تربوية تدعم هذه التكهنات؟

أورد أمبروز وآخرون (Ambrose, Allen, & Huntley, 1994) دراسة حالة ناجحة جدّاً لإرشاد مزدوج شمل معلّم تربية موهوبين في دور مركزي، وأستاذاً جامعيّاً في قارة أخرى.

وقد أقرّ الطالب أساساً بالفوائد النفسية-الاجتماعية، مثل: زيادة الوعي باهتماماته، وزيادة تقديره لعمليات تفكيره، والتركيز في حياته.

وذكر صراحة أنّه على الرغم من زيادة وعيه المهني، إلّا أنّه لم يتخذ بعدُ قراراً بخصوص المهنة. وقد ذكر تحديداً أنّه يقدِّر مجيء التوجيه من دون سيطرة؛ ما يُمثِّل تناقضاً محتملاً مع دور موازٍ للمعلّم-الموجِّه. ولحسن الطالع، فقد كان المعلّم -في هذه الحالة- متخصّصاً في تعليم الموهوبين ضمن برنامج الإرشاد، وربّما استطاع تجنّب بعض ضغوط التقويم التي يعانيها معلّمو الصفوف العادية.

أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ علاقات التوجيه التلقائية التي يشترك فيها يافعون ذوو قدرات عالية تدوم مدّة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات، وقد تمتد أحياناً إلى ثماني سنوات أو عشر (Pleiss & Feldhusen, 1995). وذكرت هذه الدراسات أنّ بعض هذه العلاقات تنتهي إلى نزاع عندما يتخطّى المتدرّب إنجازات الموجِّه، أو عندما يصبحان متنافسَيْن. وغالباً ما تنتهي مثل هذه العلاقات بهدوء. وتُعَدّ هذه المدّة أطول من الفصل الدراسي أو السنة المدرسية كما في برامج التدريب الداخلية التقليدية.

توجد أيضاً فروق مهمة أخرى؛ فقد أثار إمبروز وزملاؤه مسألة الفوائد بالنسبة إلى كلّ من الموجِّه والمتدرّب. وقد أبرزوا مرّة أخرى المجال النفسي- الاجتماعي، خاصة فرصة مساعدة شاب على شق طريقه في عالم مليء بالتحديات. وركّز إدلند وهاينسلي (Edlind & Haensly, 1985) على الفوائد التي يجنيها الموجِّه، وأشارا إلى «إعادة تعريف الأخلاقيات الشخصية وتجدّد الحماس»، إضافة إلى التطوّر النفسي الاجتماعي لكلّ من الموجِّه والمتدرّب. ولم يتطرّق الباحثان إلى الراتب والتطوّر المهني؛ ربّما لأنّ جائزة الموجِّه توجد في جانب آخر. وفي الأحوال كلّها، فقد يكون لتدخّلات التلمذة الهادفة والمنهجية تأثيرات دائمة. وقد يستغرق تقويم فاعلية التأثير المباشر للتوجيه فيما يتعلق بنجاح الطالب الدراسي والمثابرة والطموح، سنوات عدّة (Moon & Callahan, 2001).

من جانب آخر، درس كيري كايسي (Casey, 1997) المناحي التي يُركِّز عليها المتدرّب فيما يخصّ التضارب بين الحاجات المهنية والحاجات النفسية- الاجتماعية. وقد شملت

عيّنـة الدراسة 39 طالباً من طلاب المرحلتين: الابتدائية والثانوية، وحُدِّد لها متغيران، هما: هـل تلقّـى الطالب توجيهاً أم لا؟، و: هـل الطالب موهوب أم غير موهـوب (بناءً على احتمال انضمامـه إلى أحد برامج الموهوبيـن والمبدعين، أو أيّ برنامج إثرائـي في مدرسة نظامية أو صيفيـة)؟ وحتـى الطلاب الذيـن لم يُصنَّفوا علـى أنّهم موهوبون، بناءً علـى هذا المعيار الفضفاض، فإنّهم لـم يُعربوا عن وجود أيّ جانب يولونه الأفضلية والأولوية فيما يخصّ تلبية حاجاتهـم المهنيـة أو النفسية - الاجتماعية عـن طريق التلمـذة؛ إلّا أنّ الطلاب الموهوبين أيّـدوا بشـدّة مكوّنـات التلمذة التي تلبّـي الحاجات النفسيـة -الاجتماعية. وربّمـا يتفق هذا -إلـى حـدّ كبير- مع البيانات التي وردت في دراسة بيـرك وزملائه (Burke et al. ,1991) التـي جاء فيها: «الموظفـون المفضّلون الذين كانوا يشبهون المديريـنَ إلى حدّ كبير، والذين كانـت رواتبهم أفضل (وربّما كانوا أكثر قدرة)؛ كانوا، بنظر هؤلاء المديرينَ، مستفيدين من التوجيـه النفسي- الاجتماعي أكثر من التوجيه المهني». أمّا بخصوص دراسة تشاو وزملائه (Chao et al., 1992)، فلا يزال الاهتمام الكبير بالحاجات المهنية في برامج التوجيه غير الرسمية لغزاً محيّراً. وربّما يكون فهمنا لهذه الدراسة مقيّداً بسبب عدم توافر معلومات عمّا إذا كانت برامج التوجيه التي يُحال إليها الموظفون والطلاب رسمية أو غير رسمية، أو بين هذا وذاك. وفي المقابل، توجد صعوبة كبيرة في تفسير الكتابات، وتتمثّل تحديداً في أنّ الدراسات كلّها تقريباً هي دراسات استرجاعية؛ ما يعني أنّ أيّ مشارك حظي بموجّه، يكون قد أنهى علاقة توجيه، أو حافظ عليها بصورة أو بأخرى. وتأسيساً على ذلك، فقد تكون العيّنات منحازة إلى الطلاب والعمال الذي مرّوا بخبرات توجيه أطول، وربّما أكثر نجاحاً. يُذكَر أنّ دراسات تشاو وكايسي كانت هي الوحيدة التي شملت المشاركين الذين لم يتلقّوا توجيهاً، لكنّ دراسة كايسي لم تتضمن أيّ بيانات عن الإجراء الرسمي أو التفاصيل الأخرى الخاصة ببرامج التوجيه التي ذكرها الطلاب في التقارير الذاتية.

الجندر

أُجريـت العديد من الدراسات التي تطرّقت إلى المزايا الخاصة بتوجيه النساء عموماً، والفتيات الموهوبات بخاصة. وفي واقع الأمر، فقد يحدث -على مستوى المدرسة- بعض الخلط بيـن الحاجة إلى الموجّهيـن وإلى القدوة. وهذه الدراسات، مثل غيرهـا من أوسع الدراسات

انتشاراً، مثقلة أيضاً بالنقاشات التي تعنى باتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. وقد يكون هذا التركيـز مناسبـاً؛ لأنّ ريلي وويلش (Reilly & Welch ,1994–1995) أظهرا في دراسة لهما أنّ عدد الفتيات الشابات اللاتي عزون اتخاذ القرارات المهنية إلى خبرات التوجيه بلغ ثلاثة أضعاف عدد الشباب، لكنّهما أيضاً يذكران الثقة بالنفس في المجالات المهنية والشخصية. وهناك مسألة أخرى تتعلق بمدى ضرورة ارتباط التوجيه بالنوع الاجتماعي (الجندر)، مع ما يعتـري ذلك من تناقضات، لخّصها بليز وفلدهوزن (1995). ومع أنّه يُنصَح بالتوجيه ضمن النـوع الاجتماعي الواحد عمومـاً (انظـر: ,Levinson, 1978)، إلّا أنّ معظم موجّهي الإناث كانوا من الذكور، ولم يثبت تجريبيّاً وجود علاقة بين مطابقة الجنس والنتائج. وفي الحقيقة، فقـد ذكر تورانسـ (Torrance, 1984) أنّ النساء أعربن عن مشاعر سلبية تجاه الموجّهين عنـد مقارنتهم بالموجِّهات. وبالطبع، إذا كان ممكناً إجراء مزاوجة بصورة غير رسمية، فإنّ كلّ طرف سوف يستفيد من المطابقة المتوافرة استفادة قصوى.

وعلى الرغم من محدودية البيانات، وندرة البحوث التي تستهدف الأطفال الموهوبين، إلّا أنّ الكتابات السردية والفنية تُجمِع على دعم مزايا التوجيه وفوائده، بالرغم من الغموض الذي يكتنف تحديد هذه المزايا والفوائد. ونظراً إلى عدد الموافقات وتطابقاتها؛ فمن المحتمل أن يكون التوجيه مفيداً للأطفال والراشدين، بمَنْ فيهم الموهوبون. لكنّ الصعوبة الرئيسة تكمن فـي ازدياد الغموض حيال الميزات الصحيحة للتوجيه الممتاز أو المثالي عند تكشُّف الفروق الدقيقـة بيـن الكتابات، وربّما لا توجد في هذا السياق وصفـة يمكن عَدُّها أفضل من غيرها. وقبـل أن نحل هذه المسألة بصورة قاطعة باستخدام بدائـل مدروسة جيداً، فإنّنا نحتاج إلى معرفة ما يأتي:

1. تعـرُّف دور برامج التوجيه في التطوّر المعرفي وهو موضوع يبدو أنّ الدراسات لا تتحدث عنه.
2. تحديـد ما يُشـكِّل المتغيرات الرئيسة التي قد يُعَدّ الموجِّـه أو المتدرّب أنفسهما متشابهيْنِ أو مختلفيْنِ بناءً عليها، بما في ذلك النوع الاجتماعي. فضلاً عن التأكّد من مدى أهمية هذه المتغيرات.

3. تحديد الفئات العمرية التي يكون فيها لبرامج التوجيه آثار خاصة (أو تكون فائدتها أكبر).
4. تعرُّف دور الصفة الرسمية أو غير الرسمية للمنظمة.
5. تعرُّف المدّة اللازمة لبرنامج التوجيه؛ لكي تكون له آثار طويلة المدى.
6. تعرُّف الطرائق التي تُحدِّد دور المتدرّب في العلاقة.
7. تعـرُّف ما يميِّز برامج التوجيه الناجح من التوجيه الفاشل (لم يُطرَح هذا الأمر بعدُ على أولياء الأمور الذين قد يَعدّون هذه البرامج فاشلة).
8. إن كانت الفروق الكبيرة التي تصبح جليّة في اهتمامات الطلاب الموهوبين يجب أن تصمم خصيصاً، أو إن كانت الفوائد المتوخاة لمجموعات خاصة يمكن الحصول عليها من برامج عامة أكثر. وتأسيساً على ذلك، أصبحت الحاجة ملحّة إلى تحوّل مفاهيمي؛ من التساؤل عن مزايا برامج التوجيه إلى تحليل أكثر تفصيلاً للخدمات والنتاجات الفعلية.

الخلاصة

لا تتوافر في الوقت الحالي كتابات عن الآثار السلبية لبرامج التوجيه. بل على العكس من ذلك، يوجد إجماع على الآثار الإيجابية لهذه البرامج، على الرغم من قلّة عدد الباحثين الذين عالجـوا فشل هذه البرامـج (كما أشرنا أعلاه؛ فقد أورد تورانس بعضـ التعليقات السلبية). كمـا يوجد اتفاق بين الباحثين على إسهامات برامـج التوجيه هذه في التعليم عموماً، وتعليم الموهوبين خصوصاً.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

يُعَدّ الآباء والأمهات الموجِّهين الطبيعيين لأبنائهم. كما أنّ فكرة التوجيه هي –بالضرورة– امتداد لدور الرعاية الأبوية في المجتمع مع بَدء المراهق عملية الاستقلال عن والديه.

وربّما يكون أفضل ما يمكن أن يفعله الوالدان هو ضمان تعرُّف أبنائهم إلى شبكة أصدقاء الوالدين وزملائهم، والسماح لهم بالتفاعل باستقلالية مع حلقة الأصدقاء والمعارف. وقد لا يتطلّب الأمر من الوالدين أكثر من مجرّد الخروج من الغرفة دقائق معدودة؛ لتسهيل بَدء التعارف بين الأبن الصغير والفرد الراشد الذي يمكن أن يُثري دور الرعاية الأبوية بالطريقة المقترحة للموجّهين.

وقد جرت العادة أن يناط دور التوجيه بالمسنين أو العرّابين (godparents)، التي تقابلها كلمة (parrain) و (parrainge) بالفرنسية. ومع أنّ الارتباط غير واضح في اللغة الإنجليزية، غير أنّه كذلك في اللغة الفرنسية وسياقات أخرى. ويُدرِج أحد القواميس الفرنسية المتخصّصة في المصطلحات التربوية كلمة (mentorat) ضمن أساليب تدريس الطلاب الموهوبين (Legendre, 1993).

في غرفة الصف:

لا تُعَدّ برامج التلمذة أسلوباً للتدريس الصفّي؛ ما يعني الآتي:

- حصر إسهام المعلم الرئيس في ترشيح الطلاب لبرامج التوجيه.
- دعوة المعلّمين إلى إقامة علاقة توجيه بالمتدرّب (قد يكون ذلك أمراً نادراً). وفي حال رغبوا في ذلك، يجب أن يكونوا أحراراً في اتخاذ مثل هذا القرار. ولكن، من المهم جدّاً أن لا تترجم هذه العلاقة المتميّزة إلى محاباة داخل غرفة الصف، وأفضل طريقة لتفادي تضارب المصالح هي الاعتراف بهذه العلاقة. ونتيجة لذلك، ينبغي للمدير أن يعرف بأيّ علاقة توجيه غير رسمية داخل المدرسة، يشترك فيها أعضاء من هيئة التدريس.
- توجيه المعلّمين للانتباه إلى مظاهر لحالات العزلة الاجتماعية والقلق والنزعة والكمال (انظر Silverman, 1991)، أو متلازمة تَعدُّد البدائل*

* يصبح تعدُّد القدرات مشكلة حقيقية عندما يتركّز الاهتمام والدافعية والقدرة والفرصة على مجالي موهبة أو أكثر بالتساوي. وبعبارة أخرى: إذا تساوى لدى الطالب الاهتمام والدافعية والقدرة بخصوص العلوم والكتابة والموسيقا -مثلاً-، وكذلك إمكانية متابعة المجالات الثلاثة كلّها، يصبح من الصعب عليه اتخاذ قرار بخصوص المسار الوظيفي، وهذا العجز عن اتخاذ قرار بهذا الشأن يُسمّى متلازمة تعدُّد البدائل (overchoice syndrome) - المترجم.

(overchoice syndrome) التي تتعلق بالقدرات المتعدّدة، وأيّ عوائق أخرى تمنع تحقيق الطلاب ذوي القدرة العالية لإمكاناتهم. ويمكن تخفيف حدّة هذه الحالات عن طريق الانخراط في علاقة توجيه.

في المدرسة:

غالباً ما تكون التلمذة المدرسية من النوع المرتّب أو الرسمي. وقد أثبتت أنواع التوجيه هــذه أنّها مقيّدة بالمدّة، وبالتــوازن بين مخرجات التفكير النفسي – الاجتماعي، والوظيفي. وحتى إذا كان الإسهام في التطوير مدى الحياة مقتصر على هذه الطرائق، فإنّ كلّ مكوّن تظلّ له قيمته الخاصة. وبوجه عام، يُثري التوجيه المنهاجَ بطرائق ملائمة للطلاب الموهوبين، بمَنْ فيهم الطلاب الملتحقون بالتعليم العام. ويأخذ هذه التوجيه في الحسبان جوانب القوة العقلية والاهتمامات، والقدرة على التفاعل مع الراشدين، وتوسيع الانتباه. وقد يؤدي هذا التوجيه، في حال ممارسته في المدرسة وفي أوقات الدوام، إلى تعزيز متانة علاقة التوجيه، ومنح الطلاب الموهوبيــن اهتماماً شخصيّاً قد لا يحصلون عليه في غرفة الصف العادية، وتوفير وقت آخر للمعلّميــن يتيح لهم الاهتمــام بالطلاب الآخرين. وفي الأحوال كلّهــا، يجب أن تمتد الخبرات إلى أبعد من الواجبات المدرسية الضيقة، وأن تُمثِّل إعداداً لحياة ما بعد المدرسة. أضف إلى ذلــك أنّ التوجيه الخاص بالطلاب النابغين يجعلهم سفراء، وعلى اتصال بالمجتمع الأوسع، وربّما يُمهِّد لهم الطريق لمزيد من التفاعل والتعاون. وقد قدّم بليز وفلدهوزن (1995) أربعة مقترحــات محدّدة حيال التوجيه المدرسي. وعلى الرغم مــن أنّ هذه المقترحات تذهب إلى أبعد من إثبات الدراسات التجريبية، إلّا أنّها معقولة، ويمكن الدفاع عنها عموماً، وهي:

- بَدء التلمذة مبكراً، وتقديمها طوال سنوات الدراسة.
- حصر التلمذة بمدّة زمنية قصيرة في البداية، ثمّ جعل المدّة أطول مع النضج.
- تصميم برنامج التلمذة لتلبية محتوى خبرة الموجِّه، وقيمه بوصفه شخصاً، وخبراته الحياتية.
- الحرص –بوضوح– على جعل اختيار البرنامج والموجّه وعملية المطابقة والإشراف جزءاً من عملية التلمذة المنظّمة في المدرسة.

ونودّ أن نضيف إلى ما ذُكِر الآتي:

- الترحيب بالمعلّمين في تجمُّع التلمذة الرسمية للطلاب الذين لا يدرّسونهم أو يقوّمونهم مباشرة، وتقبُّل العلاقات التي ينشئونها بصورة غير رسمية ضمن دورهم التعليمي.
- إطلاع الموجّهين الذين تستعين بهم المدرسة على أهداف البرنامج، وأوجه التصرّف الأخلاقي مع الطلاب المراهقين.

ختاماً، فإنّ برامج التلمذة المنوطة بالمدرسة أو المنظَّمة من جهات أخرى، لا يمكنها توفير جميع عناصر العلاقات التلقائية وغير الرسمية والموسّعة، والعكس. أضف إلى ذلك أنّ البرامج الأخيرة ليست متوافرة للطلاب جميعاً، وربّما يكون البديل الرسمي هو الفرصة الفضلى لبعض الطلاب الذين يرغبون في الانتقال إلى علاقة توجيه شخصية أكثر تنظيماً. ومع أنّ كتب البحوث غير مكتملة، إلّا أنّها تدعم برامج التلمذة عموماً، وتؤكّد فوائد محدّدة مهمة للطلاب الموهوبين.

المراجع

Ambrose, D., Allen, J., & Huntley, S. (1994). Mentorship of the highly creative. Roeper Review, 17, 131–134.

Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today,* 24(4), 22–25, 64.

Boston, B. O. (1976). *The sorcerer's apprentice: A case study in the role of the mentor.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Burke, R. J., McKenna, C. S., & McKeen, C. A. (1991). How do mentorships differ from typical supervisory relationships? *Psychological Reports,* 68, 459–466.

Casey, K. M. A. (1997). *Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development.* Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.

Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review,* 22, 227–230.

Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentor–ships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Management* , 45, 619–636.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta–analytic review. *American Journal of Community Psychology,* 30, 157–197.

Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of mentorship. *Gifted Child Quarterly,* 29,55–60.

Grantham, T. C. (2004). Multicultural mentoring to increase Black male representa–tion in gifted programs. *Gifted Child Quarterly,* 48, 232–245.

Grau, P. N. (1985). Counseling the gifted girl. *Gifted Child Quarterly,* 24, 8–12.

Haensly, P. A., & Parsons, J. L. (1993). Creative, intellectual, and psychological de–velopment through mentorship: Relationships and stages. *Youth and Society,* 25,202–221.

Hébert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality,* 10, 127–138.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males:Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly,* 4, 196–207.

Hébert, T. P., & Speirs Neumeister, K. L. (2000). University mentors in the *elementary* classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high–ability students. *Journal for the Education of the Gifted,* 24, 122–148.

Kerr, B. A. (1981). *Career education for the gifted and talented.* Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Vocational, and Career Education. (ERIC Document Reproduction Services No. ED205778)

Kerr, B. A. (1991). Educating gifted girls. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Hand–book of gifted education* (pp. 402–415). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring.* New York: Pal–grave Macmillan.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* [Dictionary of current educa–tion] (2nd ed.). Montreal, Quebec, Canada: Guérin.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life.* New York: Knopf.

Moon, T. R., & Callahan, C. (2001). Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program: Impacts on achievement and gifted identification in highrisk primary students. *Journal for the Education of the Gifted,* 24, 305–321.

Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist,* 30, 159–169.

Reilly, J. J., & Welch, D. B. (1994–1995). Mentoring gifted young women: A call to action. *Journal of Secondary Gifted Education,* 6, 120–128.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling and Development,* 77, 432–430.

Shamanoff, G. A. (1985). The women mentor project. *Roeper Review,* 7, 162–164.

Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Hand–book of gifted education* (pp. 307–320). Boston: Allyn & Bacon.

Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die.* Buffalo, NY: Bearly.

Yamamoto, K. (1988). To see life grow: The meaning of mentorship. *Theory Into Prac–tice,* 27, 183–189.



البرامج الجامعية

يجـد الطلاب الموهوبـون فوائد جمّة فـي برامج الجامعـة المصمّمـة خصيصاً لهم. وقـد تُعقَد هذه البرامج فـي الصيف، أو أيام العطل الأسبوعية، أو فـي أثناء العام الدارسي، وهـي برامـج داخليـة أو حـرّة. ومـع ذلك، فـإنّ القاسـم المشتـرك بينها هو منـح الطلاب فرصـة الالتحاق بـدورات أكاديميـة متقدّمـة (صعبة)، وممارسـة الاهتمامـات والهوايات، وتكوين الصداقات.

ما الذي نعرفه؟

تُوفِّر الجامعات في عموم الولايات المتحدة، مجموعة من الخيارات للطلاب الموهوبين الذين لم يبلغوا بعدُ السنّ المحدّدة لدخول الجامعة؛ إذ يوجد عدد من البرامج التي لا تحتاج إلى المبيت والإقامة. ولكن، يتطلّب حضورها الانتقال إلى مكان انعقادها أيام العطل الأسبوعية أو العطلـة الصيفيـة. وفي المقابل، يوجد عدد آخر من البرامـج الداخلية التي تتراوح مدّتها بين أيام معدودة وأسابيع عدّة في فترة الصيف. وتُعقَد بعض البرامج الجامعية بالشراكة مع المدارس المحلية، أو المدارس الداخلية الثانوية، حيث يتلقّى الطلاب فيها مقرّرات جامعية. والشيء المشترك بين هذه البرامج التي تنظِّمها الجامعة، هو الاهتمام بتوفير مقرّرات أكاديمية متقدّمة للطلاب، وخيارات ضغط مقرّرات فصل أو عام كامل في أسابيع قليلة، وخبرات إثرائية متنوعة، وفرص تشكيل صداقات حميمية (Enersen, 1993; Feldhusen & Sokol, 1982; Feldhusen & Robinson-Wyman, 1980; Robinson & Stanley, 1989). وعـادة ما

يُقـدِّم الطلاب الراغبون في الالتحاق بهذه البرامج طلباً مع توصية من أحد المعلّمين أو أحد الوالدين، إضافة إلى نموذج خاص بالقياس الأكاديمي.

أمّـا الطـلاب الذيـن يتقدّمون بطلبـات الالتحـاق ببرامج الصيـف اليوميـة أو العطل الأسبوعيـة، فإنّهـم يرفقون بالطلـب علامات اختبار مقنّـن من مدارسهـم، أو نتيجة قياس القدرات، إضافة إلى وثائق أخرى. وفي الوقت ذاته، فإنّ الطلاب المهيئين للتسريع في موضوع معيَّـن يلتحقون ببرامج البحث عـن المواهب التي ترعاها الجامعات في مختلف أنحاء البلاد (Brody & Mills, 2005). وغالبـاً مـا تكـون هـذه البرامج صيفية داخليـة تخدم أعلى 5% مـن الطلاب النابغين في موضوعـات بعينها. يتعيّن على الراغبين الالتحـاقَ ببرامج البحث عـن الموهبة أن يتقدّموا إلى اختبار (SAT) الذي يؤهلهم لدخول الجامعة. وقد صمِّمت هذه الاختبارات أصلاً لطلاب السنة الأولى والأخيرة من المرحلة الثانوية. ولكن، باستطاعة طلاب المرحلة الابتدائية أن يُقدِّموهـا لتلبية متطلّبات معيَّنة لمقرّرات الموضوعات الدراسية. وفي برامج البحث عن المواهب الخاصة بالمرحلة الابتدائية، يتقدّم الطلاب إلى اختبار (اكتشف)* (EXPLORE) (Swiatek& Lupkowski-Shoplik, 2000).

وفي المقابل، يتطلّب الالتحاق ببعض البرامج عمل مقابلة لتجربة أداء، وتقرير عن ملف الإنجاز الشخصي ومقابلة، أو أيّ معلومات إضافية يُشترط إرفاقها بالطلب. يُذكَر أنّ المقرّرات التـي ترعاها الجامعات يمكـن أن تؤهل المشـارك فيها للمدرسة الثانويـة (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 2007; Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996)، أو تُعِدّ الطالب للتقدّم إلى امتحان يؤهله للالتحاق بدورة مقرّرة في المدرسة المحلية. وفي هذه الحالـة، تُقدَّم الوثائق الضرورية للمدرسة المعنية. (توجـد معلومات إضافية بخصوص آثار المشاركة في برنامج البحث عن الموهبة، في فصل التسريع من هذا الكتاب).

يحتـاج الطـلاب الذين يعـودون إلى مدارسهـم المحلية بعد جلسات عـدّة، أيام العطل الأسبوعيـة أو المشاركة الصيفية في البرامج التي ترعاهـا الجامعات، إلى صفوف وخبرات

* اختبار اختيار من متعدد لقياس المهارات في اللغة الإنجليزية والرياضيات والقراءة والعلوم في الصفين الثامن أو التاسع. ويهدف الاختبار إلى جعل الطلاب يخططون للمرحلة الثانوية أو التواجد المهني بناء على نتيجة الاختبار-المترجم.

متقدّمـة أكثـر. وهناك بعض المدارس التـي تُقـدِّم دورات تسريع أو تسكين متقـدّم؛ لوضع الطالـب في صفوف أعلى من مستـوى صفه، وتمكينه من دراسة مواد محدّدة، وتلقّي التوجيه والدعـم الإرشادي الـذي يلبّي احتياجاته. وقد وجدت بـولا أولزيوسكي- كوبيليوس، وغرانت (1994) أنّ الطلاب الذين شاركوا في مثل هذه البرامج واصلوا تفوقهم في المدرسة الثانوية والجامعة. وقد أظهرت الطالبات اللاتي شاركن فقط في صفوف الرياضيات تميُّزاً لافتاً. ولدى مقارنتهـنّ بالطالبات اللاتي لم يلتحقـن بصفوف الرياضيات تَبيَّـن أنّ طموحاتهنّ التربوية أعلى بكثير.

دواعي الإقبال على البرامج الجامعية

يتبايـن الطلاب الذين يحضرون مثل هذه البرامج، خاصـة مقرّرات التسريع المرتبط بالبحـث عن الموهبـة، فـي دافعيتهـم للمشاركـة (Brounstein, Holahan, & Sawyer, 1988). وذكـر بعضهم أنّهم شاركوا لاهتمامهـم بالمحتوى الدراسي، خلافاً لآخرين أظهروا اهتمامـاً أقـلّ بالسياق الدراسـي، واهتماماً أكثـر بالقيمـة الاجتماعية للخبـرات المستندة إلـى الجامعـة. ويبدو أنّ هنـاك عدداً قليـلاً من الطـلاب المدفوعين بهذيـن السببين على حـدّ سـواء. وقد لاحظـت إينرسيـن (1993) أنّ لعلاقات الأقـران تأثير كبير فـي اختيارات الطلاب.

نجاح البرامج الجامعية

تتميّز هذه البرامج بأنّ لها أثراً إيجابيّاً في العديد من المجالات. ويوجد دليل قاطع على أنّ المقرّر «الصعب» لهذه البرامج يُعَدّ محفزاً وجاذباً للطلاب، الذين يمكنهم تعلّم المادة الدراسية التي تُدرَّس بطريقة مكثفة ومضغوطة. تشجع هذه البرامج أيضاً الطلاب، وبخاصة الطالبات، على دراسة مقرّرات متقدّمة في الرياضيات والعلوم. وتستجيب للاهتمامات والمواهب الفردية، كما تعمل برامج الإثراء المركّزة على تعزيز الثقة والدافعية لدراسة العلوم، مع أنّ بعض الطلاب يتحدّثون أيضاً عن شعور «أثر الانغماس» (splashdown effect) عندما يعودون إلى مدارسهم المحلية. ولكن، توجد تقارير أقلّ تفاؤلاً مفادها عدم اعتراف المدارس المحلية دائماً بالتأهيل والتسريـع للطلاب الذين يتميّزون بأداء يتيح لهم عـادة الحصول على اعتماد أكاديمي فيها.

وقـد لاحظت شـارون لينش (Lynch,1990) أنّ ما نسبته 80% من الطلاب الذين طلبوا هذا الاعتمـاد حصلوا عليه في النهاية. ومع ذلك، يتعيّن على هؤلاء الطلاب –غالباً– التقدّم إلى امتحـان مدرسي لإثبات كفاءتهم. وقالت إنّ الاحتمال الأكبر هو لجوء المدارس إلى التسكين بدلاً من منح الاعتماد. لكنّ أولزيوسكي– كوبيليوس (Olszewski–Kubilius, 1989) تحدّثت عـن نسبة أقلّ 50%، ولاحظت أنّ الاحتمال الأكبر هـو الإقبال على الاعتماد وبرامج التسكين للرياضيات واللغة الأجنبية على نحوٍ أكثر منهما للكتابة أو الأدب. وبعد الحصول على الاعتماد مـن الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والجامعـات، تحدّثت إحدى الجامعات عن زيادة في نسبة عدد الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الصيفية، الذين اعترفت مدارسهم باعتماد هذه الخبرات (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004).

وفـي واقـع الأمر، توجـد جامعات عـدّة تتابع الطـلاب الذيـن يحضـرون البرامج في الحـرم الجامعـي، ثـمّ يسجلـون فـي الجامعـة لمتابعـة تعليمهـم. ويبـدو أنّ البرامـج تثير اهتمامـاً أكبـر فـي الدراسـات العليـا بيـن الطـلاب كافـة، خاصـة الطـلاب المعرّضيـن للخطر لأسباب اقتصادية.

يُذكَـر أنّ خبرة الحرم الجامعـي تُصوِّر الحياة الجامعية، وتمنح الطلاب الثقة بإمكانية النجاح. وتُظهِر دراسات متابعة الطلاب الذين يحضرون برامج داخلية أنّ المشاركة، خاصة علـى مدى سنوات عـدّة، تُسهِم بفاعلية فـي مساعدة الطلاب على اختيـار المهن والوظائف (Enersen, 1996). فضلاً عن توفيرها فرصة التواصل الاجتماعي للطلاب الذين قد يواجهون صعوبات في مدارسهم، في مجال العلاقات الشخصية، والعثور على أصدقاء، وتوكيد شعورهم بالتفرّد (Dauber & Benbow, 1990; Enersen, 1993).

أمّـا بالنسبة إلى تأثيرات البرامج الجامعية في مفهـوم الذات عند الطلاب، فهي قليلة ومتغيرة، أو لا تكاد تُذكَر. (Kolloff & Moore, 1989; Olszewski, Kulieke, & Willis, 1987) وبوجـه عـام، تتضمّـن معظـم برامـج الجامعـات نظـام تقويـم لإعـداد تغذيـة راجعة من الطـلاب والمعلّميـن وأوليـاء الأمـور. وتُعـرِب التغذيـة الراجعـة عـادة عـن الرضـا الكبير تجـاه البرامـج؛ أكاديميّـاً واجتماعيّـاً أيضـاً. وغالبـاً مـا تُصوِّر تعليقـات الطـلاب الإثارة

التـي يشعـرون بهـا مـع خبـرات التعلّـم «الصعبـة»، ومـع المعلّميـن الخبـراء المتحمّسين للعمـل، والتوقّعـات العاليـة، واستقصـاء الموضوعـات بعمـق، ومتعـة مصاحبـة الأقـران (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- إنعـام النظر في الفوائد التي يجنيها الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الجامعية، مثـل: المقـرّر المتقـدّم (عالي المستـوى)، والخبـرة الجامعيـة، والموجّهون في الميادين الأكاديمية والمهنية، والنمو الاجتماعي، وتكوين الصداقات. وقد رَصدت تقويمـات البرامج الجامعية درجة عالية من الرضا بين المشاركين وأولياء الأمور (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).
- اتصال أولياء الأمـور وإدارات المدارس بالكليات والجامعات المحلية للسؤال عن البرامـج المصمّمة للطـلاب الموهوبين. ويمكـن استعمال المـواد المرجعية في المكتبـات العامة لتحديد أماكن تنظيم هذه البرامـج، أو الاتصال بوزارة التربية وجمعيات رعاية المواهب، أو زيارة المواقع الإلكترونية ذات العلاقة.

في المدرسة:

- ضمـان مشاركـة المدارس وأوليـاء الأمـور والشـركات؛ لتوفير التمويـل اللازم للطـلاب الذيـن يحتاجـون إلـى مساعدة ماليـة للالتحاق بهـذه البرامـج. علماً بـأنّ بعض البرامـج تُقدِّم بعثات للطلاب بنـاءً على الوضـع الاقتصادي وحالتهم الماديـة، في حيـن يستهدف بعضها الآخـر الطلاب الموهوبين مـن ذوي الدخل المنخفض، وقد كان لهذا الإجراء تأثيرات إيجابية في الخبرات الجامعية اللاحقة (Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996).
- تشجيـع المعلّـم هـذه البرامـج، وحفـزه المدارسـ المحليـة إلـى تبنّـي سياسـات الاعتمـاد والتسكيـن؛ اعترافـاً بإنجـازات الطـلاب الأكاديميـة فـي

برامـج الصيـف والعطـل الأسبوعيـة لـدى عودتهـم إلـى مدارسهـم الأصليـة. يُذكَـر أنّ سياسـات الاعتمـاد والتسكيـن ليسـت متشابهـة فـي المدارس (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 1996)

- مشاركـة المعلّم المرشدين وإداريي المدارس فـي المعلومات، وحفزهم إلى نشر المعلومات الخاصة بتوافر هذه البرامج وتأثيرها في الطلاب وعائلاتهم، خاصة أنّ الآلاف مـن الطلاب الموهوبين يشاركون في البرامج الجامعية سنويّاً؛ ما يعني أنّ نتائج المشاركة تُؤثِّر في هؤلاء الطلاب طوال سني حياتهم: المدرسية، والوظيفية، والشخصية (Enersen, 1993,1996; Olszewski-Kubilius & Grant, 1994).

المراجع

Barnett, L. B., & Durden, W. G. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly,* 37, 161–168.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies,* 16, 97–111.

Brounstein, P. J., Holahan, W. A., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motiva-tions of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted,* 11(3), 36–52.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly,* 34, 10–15.

Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly,* 37, 169–176.

Enersen, D. L. (1996). Developing talent in Saturday and summer programs. *Gifted Education International,* 11, 159–163.

Feldhusen, J. F., Enersen, D. L., & Sayler, M. F. (1992). Challenging the gifted through problem solving experiences: Design and evaluation of the COMET pro-gram. *Gifted Child Today,* 15(4), 49–54.

Feldhusen, J. F., & Koopman-Daytons, J. (1987). Meeting special needs of the gifted through Saturday programs: An evaluation study. *Gifted International,* 4, 82–93.

Feldhusen, J. F., & Robinson–Wyman, A. (1980). Super Saturday: Design and implementation of Purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly,* 24, 15–21.

Feldhusen, J. F., & Sokol, L. (1982). Extra–school programming to meet the needs of gifted youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly,* 26, 51–56.

Flack, J., & Friedberg, J. (1997). When children go to college on Saturday. *Teaching Pre–K–8,* 27, 44–46.

Hapai, M. N. (1994). *Super science* Saturdays: Developing Hawaii's natural treasures. *Science Scope,* 17, 42–44.

Hess, J. (1991). The arts as a resource. *Communicator,* 21, 141.

Kolloff, P. B., & Moore, D. A. (1989). Effects of summer programs on the self–concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted,* 12, 268–276.

Lupkowski–Shoplik, A. E., & Kuhnel, A. (1995). Mathematics enrichment for talented elementary students. *Gifted Child Today,* 18(4), 28–31.

Lynch, S. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly,* 34, 27–30.

Lynch, S., & Mills, C. J. (1990). The Skills Reinforcement Project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 364–379.

Miserandino, A. D., Subotnik, R. F., & Ou, K. (1995). Identifying and nurturing mathematical talent in urban school settings. *Journal of Secondary Education,* 6, 245–257.

Olszewski, P., Kulieke, M., & Willis, G. B. (1987). Changes in the self–perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted,* 10, 287–303.

Olszewski–Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel–Baska & P. M. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school* (pp. 214–230). New York: Teachers College Press.

Olszewski–Kubilius, P. (1996). Issues and factors involved in credit and placement for accelerated summer coursework. *Journal of Secondary Gifted Education,* 8, 5–15.

Olszewski–Kubilius, P. (2007). The role of summer programs in developing the talents of gifted students. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services* (pp. 13–32). Waco, TX: Prufrock.

Olszewski–Kubilius, P., & Grant, B. (1994). Academically talented females in math–ematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement, and aspiration. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 281–291). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Olszewski–Kubilius, P., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review,* 18, 202–208.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review,* 26, 156–165.

Robinson, A., & Stanley, T. D. (1989). Teaching to talent: Evaluating an enriched and accelerated mathematics program. *Journal for the Education of the Gifted,* 12, 253–267.

Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching,* 38, 1065–1088.

Stake, J. E., & Mares, K. R. (2005). Evaluating the impact of science–enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching,* 42, 359–375.

Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participa–tion and achievement: An experiment involving AP calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education,* 6, 77–85.

Swiatek, M. A., & Lupkowski–Shoplik, A. (2000). Gender differences in above–level EXPLORE scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology,* 92, 718–723.

Thomas, T. A. (1993). *The achievement and social adjustment of accelerated students: The impact of academic talent search after seven years.* Sacramento: California StateUniversity at Sacramento.

الجزء الثاني

غرفة الصف

تشجيع الإبداع

ممّــا لا شكّ فيــه أنّ الإبداع أمر يصعب تحديده وتعريفه وتقويمــه. ومع ذلك، ينبغي أن لا نتجاهــل هذه الميــزة في الأطفال الموهوبيــن. ويمكن القول إنّ العالَــم يعتمد على الأفراد المبدعيــن؛ نظراً إلــى إسهاماتهم في ميادين الحيــاة جميعها؛ ، بَــدءاً بالتكنولوجيا والسفر والطب ، وانتهاءً بالأفلام والموسيقا والأدب. وإذا لم تكن هذه أسباب كافية، فإنّ الدافع الملح لاهتمامنا بهذا الأمر، هو أنّنا ملتزمون بتمكين الأفراد من تحقيق ذاتهم. لذا، يتعيّن على أولياء الأمور والمعلّمين أن يعوا تأثيرهم الفاعل في تطوير الإبداع.

ما الذي نعرفه؟

مــع أنّ معظــم البحوث الحديثة عن الإبــداع لم تركّز على ميدان تعليــم الموهوبين، إلّا أنّ دراســات عــدّة توصّلت إلــى استنتاجات مهمــة بخصوص تطوير الموهبــة الإبداعية عند الأطفال. وقــد أورد فيلدمان وبنجامين (Feldman & Benjamin, 1998) أمثلة على بعض الجوانب الحديثة للبحث الاستقصائي، التي تشمل الذكاء الاصطناعي (العملية الإبداعية في الحواسيب)، والتزامن التاريخي (أي أسباب وجود مجموعات من العباقرة والمبدعين في من واحد)، وعلم نفس النمو (دراسة حياة المبدعين البارزين؛ بحثاً عن الخصائص)، والتفكير الابتكاري والاختراعي (ص 83–84). يتيح توسيع مفهوم الإبداع المجالَ أمام الطلاب ليحظوا بالاعتراف في ميادين كثيرة، غير الفن والتمثيل والموسيقا. أضف إلى ذلك التطوّرات الحديثة تُبرِّر العملية الإبداعية بوصفها عنصراً رئيساً للنجاح في الصناعة والتدريس والمهن الأخرى.

ومن اللافت أنّ كلّ دراسة ومقالة وفصل وكتاب عن الإبداع، يبدأ بوصف مفصّل للطريقة التـي ينظـر بها المؤلِّف إلـى الفكرة. فقد عُدَّ الإبـداع -بدايةً- دراسةً للعبقريـة، ثمّ التخيّل (Rugg, 1963). ثـمّ ظهرت كلمة «إبداع» فـي القاموس، وعُرِّفت بأنّها القدرة على فعل شيء جديد (Piirto, 1992).

أمّـا اليـوم فتتفـاوت تعريفـات هـذا المفهـوم، بَـدءاً بتعريـف وينـر ومارتينـو (Winner & Martino ,1993): «... الابتـكار ضمـن مجـال مـا، حيـث يُحـدِث فرد مبدع ثـورة في أحد مجالات المعرفـة» (ص 253)، وانتهـاءً بتعريف ترافنجـر وسارتوري وكروس (Treffinger, Sartore, and Cross's, 1993): «الإبـداع هـو مهـارة مـن بيـن مهـارات كثيـرة يستخدمهـا الناس في التحليـل، وحلّ المشـكلات، واتخاذ القـرارات، وإضافة معنى وقيمـة للحياة» (ص 557)، وتعريف جين بييرتـو (Piirto, 1992): «الإبداع فكرة مستنقعية (swampy concept)»؛ أي مبهمة وغامضة. ولكن، هناك إجماع عام على أنّ الإبداع معقد، وأنّـه يمكن تنميته أو فقدانه، وأنّ أولياء الأمـور والمعلّمين والمدرّبين والموجّهين يملكون قوة لا يُستهـان بها للتأثير في التطوير وتشكيله، وأنّ هنـاك مراحل لتطوّر الإبداع، وهو يتضح في نتاجاته، كما أنّ الأفراد المبدعين يتمتعون بخصائص يجب أن يفهمها مَنْ يرغب في المساعدة على تحقيق الإبداع.

يستمد الإبداع تعقيده من الفروق الفردية في الشخصية، والمعرفة، والبيئة، والدافعية، والقابليـة، وكذلك القدرات الإبداعية (Davis, 1997). وتتشـكّل هذه المكوّنات جميعها من القيم المجتمعة عموماً (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991; Tannenbaum, 1983)، وقيـم العائلـة والمدرسـة خصوصـاً. يقـول إيزاكسـون (Isaksen ,1987): "إنّـه لا يوجـد للإبـداع تعريـف واحـد؛ لأنّه يظهـر عند الأفـراد بصور عـدّة، ودرجـات متفاوتة، وأنمـاط إنتاجية متباينة". وربّما تكـون أكثر الفروق وضوحاً في الإبـداع الناشئ عند الطفل الـذي لـم يتقِن المهارة بعـدُ (Fishkin, 1988)، مقارنـة بالإنتاجية الناضجـة للفرد البالغ (Fishkin & Johnson, 1998).

ويعتقد ميردوخ وبوكسيو (Murdock and Puccio, 1993) أنّ أفضل طريقة لفهم معنى الإبداع هي دراسة التفاعلات بين منظور ماكينون (MacKinnon, 1961) الرباعي الأبعاد: الشخصية، والعملية، والبيئة، والمنتج. ولكنّ سوير (Sawyer, 1992) ومارتنديل (Martindale, 1990) توصلا إلى أنّ جزءاً كبيراً من المعالجة الإبداعية يحدث عند مستوى اللاوعي، حيث يُدخِل كلّ شخص في العملية تاريخه وخبراته التي تُؤثّر في الفكر الإبداعي؛ حتى على مستوى اللاوعي.

ويثير تشيكزنتميهالي(Csikszentmihalyi, 1998) مسألة الإبداع الشخصي الذي يرمز إليه بحرف (c) صغير -بالإنجليزية-، والإبداع الثقافي الذي يرمز إليه بحرف (C) كبير. ثمّ يُصرِّح بأنّ العديد من الأفراد لديهم استعداد للإبداع، لكنّهم قد يفشلون في بلوغه. ويعتقد أنّ الإبداع هو تفاعل متعدّد الأبعاد داخل الإنسان، والنظام الاجتماعي، والنظام الثقافي، مع تواؤم الأبعاد الثلاثة لإحداث الإبداع الكبير.

لقد دار حوار طويل بخصوص تعريف الإبداع عن طريق ربطه بالذكاء. وقد اعتمد والاك (Wallach, 1985) على العديد من الدراسات في مجال الفنون والعلوم والهندسة والرياضيات والتأليف والقيادة، التي أظهرت أنّ علامات معدل الذكاء تُعَدّ مؤشراً سيئاً للإنجاز الإبداعي في أيّ ميدان. أمّا القدرة العقلية الوحيدة التي تَبيَّن أنّها مسؤولة عن تفعيل التفكير التباعدي، فهي الطلاقة الفكرية التي تعمل بوصفها مؤشراً للإبداع في سياقات كثيرة بين أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وصولاً إلى طلاب المرحلة الثانوية. وربّما تكون محاولة فصل الإبداع عن الذكاء قد بدأت مع تقرير مارلاند (Marland Report) الصادر عام 1972 الذي صنَّف الإبداع بوصفه أحد أنواع الموهبة، لا مَظْهراً من مظاهرها (Piirto, 1992). وقد كانت نظرية بنية العقل (Guilford, 1970)، واختبارات التفكير الإبداعي (Torrance, 1974)، ونظرية الذكاءات المتعدّدة (Gardner, 1983)، ونموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1977) ؛ من بين النظريات المقترحة لشرح علاقة معدل الذكاء بالإبداع. أمّا اليوم، فانّ الفكرة المتداولة هي أنّ «الإبداع ضروري للموهبة، وغير منفصل عنها» (Piirto, 1992, p. 24).

وقد بحث هان ومارفن (Han & Marvin, 2002) الإبداع العام مقابل الإبداع المحدّد بمجال معين، وأشارا في دراستهما لطلاب الصف الثاني إلى أنّ الإبداع قد يكون محدَّدا بالمجال أكثر من الفكر. وقد أظهر الطلاب – موضع الدراسة– قدرات إبداعية متنوعة محددة المجال أكثر منها قدرات عامةتظهر في مختلف المجالات.

وعلى الرغم من اعترافنا بأنّ تعقيد الإبداع وتطويره في شخص ما يجعل تعريفه أمراً صعباً، إلّا أنّ هناك إجماعاً على إمكانية تعزيز الإبداع وتطويره لدى الفرد، أو كبته، أو حتى ضياعه. وبالنسبة إلى الأطفال جميعاً، فإنّ التدريب على الإبداع والاعتراف بالإنتاج لهما أهمية خاصة. ونحن هنا ننظر إلى ضرورة تلبية حاجات الأطفال الموهوبين عن طريق فهم خصائصهم الإبداعية.

خصائص الأفراد المبدعين

يرى دابروسكي (Dabrowski) في نظرية النمو العاطفي أنّ الأفراد الموهوبين المبدعين يمتلكون مستويات عالية من الاستثارة العاطفية، والإدراك المواسع، والاستجابات العالية التي تؤدي إلى أنواع عدّة، ودرجة تعبير أعلى من المتوسط (انظر:O'Connor, 2002, & in Silverman, 1993). وربّما تكون هذه العواطف الحادة والحساسية المفرطة، المترافقة مع الانطواء والرفض والملل المرتبطيْنِ بالمدرسة، هي التي تعرّض بعض الطلاب لخطر الإصابة بالمرض العقلي أو الانتحار. وقد بحثت كاي جاميسون (Jamison, 1993) في تغيرات المزاج الشديدة التي يبدو أنّها تفتح الفكر الإبداعي أو تكفه، في حين تحدّث نيكرسون (Nickerson, 1999) عن الخوف المُقعِد الذي يعانيه بعض الأطفال المبدعين عندما يواجهون الفشل أو السخرية. وقد أظهرت دراسة الحالة المعمّقة التي أجراها غاردنر (Gardner, 1993) لسبع شخصيات مبدعة مشهورة، مثل: بيكاسو، وأينشتاين، وغاندي، وجود ضعف وتهميش واضحيْنِ فيهم أكثر من الناس العاديين. وتُظهِر دراسات الحالة الأخرى للطلاب المبدعين، خاصة المراهقين، أنّ هناك حاجة – بسبب هذه الخصائص– إلى مستشارين مدرّبين للعمل مع المبدعين المراهقين؛ لإعداد خطة تربوية مناسبة في الأوقات الحرجة (من العمر أو من

التطور) (Hébert, 1998; Renzulli, Reis, Hébert, & Diaz, 1995). وقد أوردت فانتاسل-باسكا (VanTassel-Baska, 1998) قائمة بخصائص معيَّنة للأفراد المبدعين، منها:

- الاستقلالية في الموقف والسلوك الاجتماعي.
- السيطرة.
- الانطواء.
- التسامح مع الغموض.
- الانفتاح على المحفزات، والاهتمامات الواسعة.
- تقبل الذات.
- الحدس.
- المرونة.
- الأنانية، وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والإقدام على المخاطرة.
- الحضور الاجتماعي، ورباطة الجأش.
- التطرّف، ورفض القيود الخارجية.
- القدرة على التخيّل والتلاعب بالأفكار.
- الالتزام الجمالي والأخلاقي بالعمل (ص 383-384).

وقد أضافت تيريزا أمابايل (Amabile, 1989) إلى هذه القائمة أساليب التفكير الآتية التي تُميِّز الأشخاص المبدعين:

- القدرة على تخطي أنماط التفكير.
- فهم التعقيد.
- تعليق إصدار الأحكام، والعمل على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- إدراك العلاقات بين الأفكار.
- التذكّر الجيد الدقيق.
- رؤية الأشياء بطريقة مختلفة عن الآخرين.
- استخدام الحيل لتحفيز التفكير، وجعل الغريب مألوفاً والمألوف غريباً (ص 48-49).

وأكّدت مورين نيهارت وأولنشاك (Neihart and Olenchak, 2002) أنّ الأفراد المبدعين:

- منفتحون على الأفكار والخبرات الجديدة.
- مثابرون.
- غير تابعين.
- ناضجون عقليّاً وعاطفيّاً.
- واثقون من أنفسهم، ومدركون لقدراتهم.

من ناحية أخرى، يذكّرنا ديفيز (Davis, 1997) أنّ الأفراد المبدعين يتصفون أيضاً بخصائص غير راقية. فهم يتحدّون القوانين غالباً، وقد لا يبالون بالشكليات، ويغلب عليهم الإهمال، وعدم الاكتراث بالتفاصيل أو القضايا غير المهمة. فضلاً عن المزاجية، وعدم التسامح.

هناك مجال آخر محل إجماع؛ هو التأثير المباشر للوالدين والمعلّمين والموجّهين في إبداع الأطفال. وقد واصلت الدراسات الاسترجاعية للأفراد المبدعين باستمرار التأكيد على الأهمية الحاسمة – في بعض الحالات– لآثار إنقاذ الحياة المتمثّلة في وجود شخص بالغ – على الأقلّ– ينظر إلى أبعد من سلوك المطابقة، ويرعى جهود الطفل الإبداعية (Kemple & Nissenberg, 2000; Piirto, 1992, 1998; Silverman, 1993; Treffinger et al., 1993; VanTassel–Baska, 1998) . وكان هؤلاء البالغون مستعدّين لتكريس الوقت والمصادر والقيادة لتنمية مواهب الأطفال. وقد رصدت الدراسات الميدانية والعملية (Amabile, 1989) الطرائق الآتية التي تُمكّن أولياء الأمور خاصة من دعم ميول الأطفال الإبداعية:

- مَنْحُ الأبناءِ الحريةَ من دون مبالغة في القلق من الأخطار.
- احترام الأبناء بوصفهم أفراداً وأشخاصاً مبدعين قادرين.
- التكاتف والتعاضد بوصفهم أسرة واحدة، والبُعد عن التواكل.
- عدم التساهل، والميل إلى تبادل القيم بدلاً من فرض القواعد.
- التركيز على الإنجاز أكثر من العلامات، وتقدير الإبداع وتعزيزه.
- ملاحظة الأبناء لتعرُّف مواطن الاهتمام، ثمّ البناء على ذلك.

- التحلّي بالنشاط، وتنوُّع الاهتمامات.
- التمتع بروح الدعابة والمرح الأسري.
- توفير الخبرات المحفزة، والمشاركة فيها.
- تمثيل القدوة في التفكير والسلوك الإبداعي غالباً (ص 103 – 112).

وقد ترددّت على مرّ السنين بعض المقولات التي ترى أنّ أقلّ الخصائص العائلية إيجابية قد تشجع الاتجاهات المتمردة، ممّا يؤدي إلى تفكير مستقل وتباعدي أكثر (i.e., Siegelman, 1973). ومع ذلك، يؤيد معظم الباحثين وجود بيئات منزلية ومدرسية راعية، وداعمة، تمنح الأطفال الوقت الكافي للاستكشاف والتجريب، ويَعُدّون البيئات التي تتسم بالضغوط والتحكّم والانتقاد بيئات معرقلة لتطوّر الإبداع (Hirsh–Pasek, 1991).

وفي دراسة ذات صلة بالدعم الأسري، وجد إيزنبيرغ وجالونغو (Isenberg & Jalongo, 2001) أنّ بعض أولياء الأمور يتخذون موقفاً حذراً ومتشكّكاً من اللعب والتعبير الإبداعي، ويرون أنّهما تافهان ومضيعة لوقت التعليم في المدرسة. ومع ذلك، فقد صنّف تشيكزنتميهالي وسوير (Csikszentmihalyi & Sawyer, 1995) ذلك على أنّه فترة حضانة «للخمول والفراغ» (ص 359)، وقالا: "إنّ الجدول الزمني المزدحم دائماً لا يسمح بتوفير الفرصة الضرورية للتأمّل والتفكّر". وفي المقابل، تحدّث أعضاء مجتمع دراسة الحالة (الذين كانوا بالغين) عن حدوث تفكير ثري وإبداعي في أثناء هذه الأوقات «غير المحملة بالأعمال الجادة» طوال حياتهم.

وبالطريقة نفسها التي تُترجَم بها خصائص الأطفال الموهوبين دراسيّاً إلى حاجات أكاديمية، فإنّ خصائص الأطفال الموهوبين إبداعيّاً تُظهِر حاجاتهم المنهاجية. ويتفق الباحثون على أنّ الإبداع يمكن تطويره عن طريق الاهتمام بالمهارات، وتوفير بيئة يغلب عليها طابع القبول والتشجيع. وقد ساد الخلاف لسنوات طويلة بشأن توجيه الطلاب إلى إتقان مهارات التفكير الإبداعي ضمن سياق معين، مثل درس الكتابة أو الرياضيات، أو تعليم المهارات بمعزل عن الجهد المركّز لتعلّم خصائص المهارات. وفي ذلك، قال والاك (Wallach, 1985): "إنّ العمل الإبداعي يحدث ضمن سياق، وإنّ السياق لا يمكن تجاهله" (ص 381). وقد خالفه ديفيز (1997) الذي رأى أنّ إبداع تحقيق الذات – وهو هدف الحياة الإبداعية– متحرّر من المحتوى،

ويمكن تعزيزه بتعليم الأساليب والاتجاهات من دون ربط ذلك بالمحتوى. ومع تخندق باحثين آخريـن على جانبي المعارضـة والتأييد، يبدو أنّ الاهتمام بالجوانـب فوق المعرفية لمهارات التفكير الإبداعي وربطها بمجالات معيَّنة، يؤدي إلى أفضل نقل وتكامل لإستراتيجيات الإبداع (Feldhusen, 1993; VanTassel–Baska, 1996).

مـن جانب آخر، فإنّ مسؤولية المدرسة المتمثّلة فـي توفير بيئة تُبرِز القدرات الكامنة، يعني شمول قدرة الطالب الصغير الإبداعية والأكاديمية أيضاً. ويتناقض هذا مع برامج غرفة الصف الحالية المزدحمة، وأهداف المنهاج الكبيرة التي يتعيّن إنجازها. وفي الحقيقة، فإنّ شيرلي أتكنسون (Atkinson, 2000) وجدت أنّ المعلّمين يمكنهم تصميم خبرات تعلّم تقلّل من درجة الإبداع؛ لأنّهم لا يقدِّرون التفكير الإبداعي، ويَعُدّونه مضيعة للوقت، وصعب التقويم. ويمكن تلمُّس شعور الطلاب الصغار بأنّ التفكير الإبداعي غير مرحّب به في بعض الصفوف، عندمـا تأخـذ أفكارهم الإبداعية النقاشـات الصفية إلى اتجاهات جديـدة غير متوقّعة، ولا يحبّذها المعلم.

اقترح نكرسون (Nickerson, 1999) عدداً من التوصيات للارتقاء بالإبداع، لكنّه حذّر من أنّ الخصائص الشخصية والعوامل البيئية تتآزر لإطلاق النمو الإبداعي والمحاولات الإبداعية أو كفّها. وقد تطرّق إلى ضرورة الغرض، وقال: "إنّه ضروري للتعبير الإبداعي؛ إذ لا ينحت أحد تمثالاً من دون أن ينوي القيام بذلك» (ص 408). وشجع تطوير المهارات والمعرفة الأساسية المحـدّدة بالمجال، والانخراط في اللهو، ومكافـأة الاستكشاف، وبناء الدافعية للعمل الجاد، واعتقـاد الفـرد الإيجابي بقدراته. ودافع أيضـاً عن تعلّم مهـارات إدارة الذات (وهي مفيدة خصوصاً عندما يكتسب الفرد سمعة سيئة)، وإستراتيجيات التفكير المنتج.

وتـأسـيـسـاً عـلـى مـا سـبـق، نـظَّـم عـدد مـن الـبـاحـثـين الـعـمـليـةَ الإبـداعـيـة في مـراحـل لـلـمـسـاعـدة عـلـى فـهـم مـسـار تـطـوّرهـا. وقـد أظـهـر نـظـام تـصنيف الإبـداع (Creativity Classification System) الذي اقترحه كيرشنبوم (Kirschenbaum, 1998) أنّ المتدرّبين، الذين يتعلّمون الخبرة، يكونون في المرحلة الأولى من التَّماس أو الاحتكاك (Contact) (يتعاملون مع الحالات الجديدة بشغف)، والوعي(Consciousness) (يحافظون

على اتجاه متأمّل ومتسائل)، والاهتمام (Interest) (يعملون على تلبية المعايير العالية الخاصة بهم)، والخيال (Fantasy) (استعمال التخيّل).

وبعد فترة الحضانة (Incubation) (البقاء منفتحين داخليّاً)، والتَّماس الإبداعي (Creative Contact) (المرور بخبرة التفكير والبصيرة)، فإنّ الذين يكونون أكثر نضجاً إبداعيّاً ينتقلون إلى الإلهام (Inspiration) (يشعرون بالتمكين للعمل)، والإنتاج (Production) (العمل المنتج)، والتحقّق (Verification) (تقويم فاعلية المنتج).

وقد اقترحت فانتاسل – باسكا (1996) أربع مراحل حياتية لتطوير موهبة الكتابة التي قد تنطبق أيضاً على أوجه النمو الإبداعي الأخرى، هي:

أ. الولادة في عائلة تقدِّر الحياة الأدبية والفكرية.

ب. التطوير غير الرسمي المبكر لحرفة الكتابة.

ج. التجريب النشط في مختلف أشكال الكتابة.

د. التطوّر المتقدّم للشكل والفكرة في الأعمال اللاحقة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

لا يوجد خلاف على أنّ الأطفال المبدعين هم أشخاص ذوو شخصية هشة، ومتقلّبون، وبحاجة إلى معاملة منزلية خاصة، وإنّما يكمن الخلاف في ضرورة التعلّم والاهتمام بالأطفال بوصفهم أفراداً يستحقون منحهم الفرص اللازمة لتطوير مواهبهم إلى أقصى حدّ ممكن، علماً بأنّه يمكن لأولياء الأمور والمعلّمين تقديم أنواع كثيرة من الدعم لرعاية الطلاب الصغار والمواهب الإبداعية على حدّ سواء.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- تطوير مواهب الأبناء الإبداعية الذين ممّن يحتاجون إلى تعليم وتوجيه وتحديات أكثر تقدّماً في المجالات المختلفة (Haroutounian, 1995)؛ وذلك بالبحث عن برامج الصيف، والمدارس العامة المتميّزة، أو المدارس الخاصة التي تقدّم

برامج في الفنون، أو العلوم، أو مجالات الاهتمام الأخرى التي تناسب مواهب أفراد معيَّنين وحاجاتهم.

- تخصيص مكان للأبناء في كلّ من البيت والمدرسة، يتيح لهم ممارسة أعمال معيَّنة بعض الوقت، مع تركيز الجهود على تقدُّم المهمة، وعلى المكافأة المحتملة (أي الثناء والعلامات). ويتطلّب ذلك توفير المواد والوقت اللازم لأدائها. ثمّ عرض المشروعات، والكتابات، واللوحات الفنيّة، وأيّ نتاج للعمل الإبداعي.
- توفير الدروس والأدوات، واستضافة المؤلِّفين والعلماء والخبراء الآخرين، وتنظيم رحلات لحضور العروض والمحاضرات، ثمّ الذهاب إلى المسرح لمقابلة الفنانين.
- حرص الآباء على أن يكونوا قدوة لأبنائهم، وتعليمهم أنّ العمل الجاد والتمرين والخبرة جميعها جزء من النجاح الإبداعي.

في غرفة الصف:

- تعليم الطلاب الصغار -عن طريق المفاهيم والعلاقات- معنى السياق، وفوق المعرفي. وتضمين جوانب كثيرة من المنهاج دروساً إستراتيجية وتطبيقاتها (Mumford, 1998; Starko, 2005; VanTassel-Baska, 1998). أمّا بالنسبة إلى طريقة الاستكشاف فإنّها تكون قليلة الفاعلية في البداية؛ نظراً إلى افتقار الطلاب إلى المعرفة، ومن ثَمّ عرقلة عملية التعلُّم. ولكن، يمكن استثمارها بعد ذلك عندما تتنامى خبرات هؤلاء الطلاب.
- تعليم الطلاب طرائق تحديد المشكلات والأفكار الجديدة وشرحها، وإعادة ترتيب المعرفة، والبحث عن البدائل قصداً، وتقويم الأفكار والحلول، ومراقبة إبداعهم الخاص. فضلاً عن تشجيعهم البحثَ عن المشكلات بدلاً من تزويدهم بها دائماً (Runco & Nemiro, 1994)، وتنمية الشعور بالتسامح حيال الغموض وتأجيل الأحكام.
- تقويم إنتاج الطلاب الإبداعي تقويماً موضوعيّاً، والثناء عليه (يستطيع الطلاب الصغار تمييز المديح الصادق من غيره)، واستخدام عبارات خاصة، مثل: «أحب الطريقة التي استخدمت فيها اللون الأزرق للتعبير عن الحالة النفسية»، وتجنّب

استخدام عبارات من قبيل: «هذه أجمل لوحة في العالم». فضلاً عن تقدير جهودهم بطريقة إيجابية. وقد لاحظ رونكو (Runco, 1992) أنّ الأفراد المبدعين مفطورون على التقويم الذاتي. ولكن، من المهم أن يتلقّوا الدعم والتقويم الإيجابي الصادق من الآخرين.

- الإفادة من سِيَر الحياة والروايات الخاصة بالأفراد المبدعين، في تحفيز الطلاب الصغار، وإعطائهم نماذج لمقارنة أنفسهم بها. وقد يكون هذا مؤثراً بصورة خاصة بالنسبة إلى الإناث، وأطفال مجموعات الأقليات، والذكور غير الرياضيين، وأيّ طفل عانى الرفضَ وسوء الفهم بسبب موهبته (VanTassel-Baska, 1996).

في المدرسة:

- استخدام طرائق عدّة في تعرُّف الموهبة الإبداعية وما يحتاج إليه الطالب، واستخدام الأدوات التي تقيس المهارات، وبيانات التقرير الذاتي عن المشاعر والاهتمامات والطموحات، وملاحظات أولياء الأمور والمعلّمين، وتقويم الإنتاجية والأداء.
- توفير جداول زمنية مرنة تتيح للطلاب التسجيل في الفصول التي تلبي احتياجاتهم الخاصة (ربّما دروس الفن، أو جوقة الإنشاد).
- وضع توقّعات تُسهِم في جعل البيت وغرفة الصف مكاناً يُقدِّر التفكير والعمل الإبداعيين. ومن ذلك: السماح للطلاب الصغار بمشاهدة أولياء أمورهم ومعلّميهم وهم يمارسون أعمالاً إبداعية خاصة بهم، والتحدّث بإيجابية عن الأشخاص المبدعين، ومنح الطلاب كافة (ذكوراً، وإناثاً) فرصاً متساوية في المحاولات الإبداعية كلّها، ومنح الطلاب وقتاً للتفكير والتجريب وتقصي الخلل في العمل الإبداعي.
- دعم الطلاب الموهوبين إبداعيّاً بتقديم الاستشارة لهم - عند الحاجة- وهم يبحثون عن هوياتهم، وعن موقع في مدارسهم وأسرهم، وعن وظائفهم. وقد أكّد تورانس (Torrance, 1962, 1988) في أعماله - على مدى عقود عدّة- أهمية هذه الأشكال من الدعم، وآمن بأنّ الطلاب الذين لا يحظون بهذا الدعم يصيبهم خلل بدني ونفسي.

ختامـاً، إذا كان الإبداع فكرة مستنقعية مبهمـة وغامضة (swampy concept)، كما تقـول بييرتو (Piirto)، فإنّ الأمر يستحق تحدي التماسيـح؛ إذ إنّ الأعمال الإبداعية تحسِّن حياتنا كلّها، وتمنح المبدعين الرضا.

المراجع

Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity.* New York: Crown.

Atkinson, S. (2000). Does the need for high levels of performance curtail the de–velopment of creativity in design and technology project work? *International Journal of Technology and Design Education,* 10, 255–281.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Self and evolution. *NAMTA Journal,* 23, 204–233.

Csikszentmihalyi, M., & Sawyer, K. (1995). Creative insight: The social dimension of a solitary moment. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 329–363). Cambridge, MA: The MIT Press.

Davis, G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N.Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 269– 281). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F. (1993). A conception of creative thinking and creative training. In S.C. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nur–turing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 31–50). Norwood, NJ: Ablex.

Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (1998). Letters from the field. *Roeper Review,* 21, 78–88.

Fishkin, A. S. (1998). Issues in studying creativity in youth. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Fishkin, A. S., & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review,* 21, 40–46.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi.* New York: BasicBooks.

Guilford, J. P. (1970). Traits of creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp. 167–188). Baltimore: Penguin.

Han, K., & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain–specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly,* 46, 98–109.

Haroutounian, J. (1995). Talent identification and development in the arts: An artistic/educational dialogue. *Roeper Review,* 12, 112–117.

Hébert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted,* 22, 56–79.

Hirsh–Pasek, K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Directions for Child Development,* 53, 39–46.

Isaksen, S. G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 1–26). Buffalo, NY: Bearly.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in the early childhood curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Jamison, K. R. (1993). *Touched with fire: Manic depressive illness and the artistic temperament.* New York: Free Press.

Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal,* 28, 67–71.

Kirschenbaum, R. J. (1998). *Understanding the creative activity of students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

MacKinnon, D. W. (1961). The study of creativity. In D. W. MacKinnon (Ed.), *The creative person* (pp. I–1–I–15). Berkeley: University of California, Institute of Personality Assessment Research.

Marland, S. P., Jr. (1972) *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

Martindale, C. (1990). *The clockwork muse: The predictability of artistic change.* New York: BasicBooks.

Mumford, M. D. (1998). Creative thought: Structure, components, and educational implications. *Roeper Review,* 21, 14–19.

Murdock, M. C., & Puccio, G. J. (1993). A contextual organizer for conducting creativity research. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger

(Eds.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline* (pp.249–280). Norwood, NJ: Ablex.

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity.* New York: Cambridge University Press.

Neihart, M., & Olenchak, F. R. (2002). Creatively gifted children. In M. Neihart, S. M.Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional de–velopment of gifted children: What do we know?* (pp. 165–175). Waco, TX: Prufrock Press.

O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51–60). Waco, TX: Prufrock Press

Piirto, J. (1992). *Understanding those who create.* Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Piirto, J. (1998). Themes in the lives of successful contemporary women creative writers. *Roeper Review,* 21, 60–70.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., Hébert, T. P., & Diaz, E. I. (1995). The plight of high–ability students in urban high schools. In M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), *Making a difference for students at risk* (pp. 61–98). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rugg, H. (1963). *Imagination.* New York: Harper & Row.

Runco, M. A. (1992). The evaluative, valuative, and divergent thinking of children. *Jour–nal of Creative Behavior,* 25, 311–319.

Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review,* 16, 235–241.

Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Cre–ativity Research Journal,* 5, 253–264.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended prac–tices in gifted education: A critical analysis.* New York: Teachers College Press.

Siegelman, M. (1973). Parent behavior correlates of personality traits related to cre–ativity in sons and daughters. *Journal of Counseling and Clinical Psychol–ogy,* 40, 43–47.

Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3–28). Denver: Love.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tannenbaum, A. (1983). Gifted children: *Psychological and educational perspec– tives.* New York: Macmillan.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. W. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43–75). New York: Cambridge University Press.

Treffinger, D., Sartore, D., & Cross, J. (1993). Programs and strategies for nurtur– ing creativity. In K. A. Heller, F. J. Mn̥ks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 555–567). Oxford, England: Pergamon.

VanTassel–Baska, J. (1996). *The process of talent development.* In J. VanTassel– Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 3–22). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J. (1998). *Creativity and the gifted* . In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Ex– cellence in educating gifted and talented learners* (pp. 381–398). Denver, CO: Love.

Wallach, M. (1985). Creativity testing and giftedness. In F. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and the talented: Developmental perspectives* (pp. 99–132). Washington, DC: *American Psychological Association.*

Winner, E., & Martino, G. (1993). Giftedness in the visual arts and music. In K. A. Heller, F. J. Mn̥ks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 253–281). New York: Pergamon Press.

الذكاءات المتعدّدة

تعرض نظرية غاردنر للذكاءات المتعـدّدة (Multiple Intelligences) صورة دقيقة يسهـل تذكّرها للقـدرات البشرية التي تكتسب فيهـا نقاط القوة قيمة خاصة. لـذا، تُعَدّ هذه النظرية مناسبة تماماً لاستكشاف مزيد من إجراءات تحديد برامج الموهبة. أمّا ارتباطاتها بتطوير المنهاج فشديدة الغموض، وربما تُعَدّ عامة جدّاً، مثل ضمان إثارة المجالات المختلفة لأنشطـة في المنهاج. وهذا الوضع يوجِد تحديّاً خاصّاً، فـي مطابقة أساليب تعرُّف المواهب بالممارسة المنهاجية.

تحمل نظرية الذكاءات المتعدّدة بشائر واعدة في توعية أولياء الأمور والمعلّمين بالتنوّع على مستوى القوى العقلية، إلّا أنّها بحاجة إلى الدمج في نظريات المنهاج ونماذجه حتى تترك أثـراً في التعليم عامة، وتعليم الموهوبين بخاصة. ولم تتمكّن الدراسات حتى الآن من تحديد قدرة نظرية الذكاءات المتعدّدة على الإسهام في مثل هذه المكوّنات.

ما الذي نعرفه؟

نظرية الذكاءات المتعدّدة (The Multiple Intelligences (MI) Theory)

قدّمت نظرية الذكاءات المتعدّدة التي اقترحها غاردنر (Gardner, 1983) طريقاً بديلاً لإدراك الـذكاء. فقد افترض غاردنـر أنّ «القياس الضيق (اختبار معدل الذكاء) كان خاطئاً مـن منظور علمي، وأنّ له عواقب اجتماعية مدمرة جـدّاً» (Gardner, p.22). ويفشل معدل الـذكاء أيضاً في التنبؤ بالنجاح خارج أسـوار المدرسة (Morris & Leblanc, 1996). لكنّ

معــدل الذكاء هذا «يوفِّر نظرية قابلــة للتطبيق على الوظيفة المعرفية؛ لا سيّما أنّه مبني على طبيعة السلوك الذكي للعالَم الواقعي» (Matthews, 1988, p. 100).

تُعــرِّف هذه النظرية الذكاءَ بأنّه «القــدرة على حلّ المشكلات، أو تشكيل النتاجات التي تكتســب قيمــة في بيئة ثقافيــة أو أكثــر» (Blythe & Gardner, 1990, p. 35). وتفترض أنّ «الذكاء شبيه بملف يُظهِر نقاط القوة والضعف النسبية عند الفرد عن طريق سبعة مجالات، أو ذكاءات، أو مجموعة عمليات أساسية يمكن تعرُّفها» (Gardner, 1983, p. 64).

بنى غاردنر نظريته على دراسات تلف الدماغ، والأطفال العباقرة، وأنماط النمو، ومقارنة الثقافات والأنواع المختلفة للاختبارات الفرعية، التي جعلته يُحدِّد أصلاً سبعة ذكاءات رئيسة، هي: ذكاء لغوي-لفظي، منطقي- رياضي، بصري- مكاني، جسدي- حركي، موسيقي- إيقاعي، اجتماعي- شخصي (Morris & Leblanc, 1996). وفي عام 1996، أضاف غاردنر ذكاءً ونصف ذكاء آخر، وقد استخدم أول مرة مصطلح «محب الطبيعة»، وهو يعني امتلاك القدرة على الاهتمام بالبيئة الإيكولوجية. أمّا نصف الذكاء (لم يكن متأكداً أنّه يتألف من ذكاء كامل) فأسماه «الأخلاقي»، وهو يعني القدرة على الاهتمام بالمشكلات الأخلاقية (Sarouphim, 1999).

وهذه معايير الاعتراف بالذكاء بوصفها نوعاً مستقلاً بالنسبة إلى غاردنر:

1. إمكانية عزل الذكاء بسبب تلف الدماغ.
2. وجود حالات استثنائية من العلماء والنوابغ.
3. التميز عن طريق مجموعة من العمليات الأساسية المحللة.
4. وجود مسار تطوري وتاريخ نمائي لهذه الذكاءات.
5. التاريخ التطوّري الذي يتمتع بالصدق والشفافية.
6. الدعم من المهام التجريبية والسيكولوجية.
7. الدعم من نتائج القياسات السيكولوجية.
8. القابلية للترميز عن طريق نظام ترميزي معيّن.

وقد أكّد غاردنر أنّه يمكن تعزيز الذكاءات وإثراؤها كلّها، وأنّه يمكن أن تتطوّر بصورة منفردة، وأنّه لا يوجد نظام محدّد للأولوية (Morris & Leblanc, 1996). يتميّز كلّ من هذه الذكاءات بنمط من التنظيم العصبي، ومجموعة قدرات فريدة (Strahan, Summey, & Bowles, 1996). وهذه القدرات هي ذكاءات محددة المجال (Matthews, 1988)؛ أي يمكن تحديدها ضمن سياق مجالات النشاط، مثل: الرياضيات، والرقص، والشعر. وبالمثل، فقد أشار نموذج ستيرنبرغ الثلاثي للموهبة العقلية (Matthews, p. 101) إلى أنّه يمكن «العثور على الموهبة بأشكال متعدّدة، وهي تختلف من إنسان إلى آخر» (ص 101). ويمكن أن تُعَدّ هذه النظرة إلى الذكاء شبيهةً بالمنطق المتُعدِّد الأبعاد، وأساساً راسخاً لمزيد من الفهم حيال الفروق الفردية. من جانب آخر، توفِّر نظرية الذكاءات المتعدّدة إطاراً نظريّاً قابلاً للتكيّف بطبعه مع طيف واسع من الفروق المعرفية الفردية. وهناك مَنْ يرى أنّ الذكاءات المتعدّدة تُسهِم في إيجاد نموذج فكري بتغيير الطريقة التي يُنظَر فيها إلى الطلاب، وإلى قدراتهم، وإلى أدوارنا ومسؤولياتنا بوصفنا مربين (Hoerr, 1996). وقد تُستعمَل لتذكير المعلّمين بتوجيه الطلاب، ومساعدتهم على التعلّم باستخدام نقاط القوة الفردية.

إنّ ما يعجب المربين في هذه النظرية تأكيدها على التنوّع الفردي، وتشجيعها المعلّمين على استكشاف وسائل جديدة لتسهيل عملية التعلّم للطلاب كافة. وفي واقع الأمر، تسمح نظرية الذكاءات المتعدّدة للمعلّمين بتفريد التدريس (Strahan et al., 1996)، وتمنح كلّ طالب صغير الفرصة لاستخدام جوانب القوة لديه. وحتى نستطيع تعرُّف الموهبة؛ فقد أصبح لدينا الآن خيار لاستخدام معيار القياس البديل القائم على الذكاءات المتعدّدة. ويُعَدّ هذا الخيار بديلاً قابلاً للتطبيق؛ لأنّه يشتمل على مساحات أكبر من المعرفة والقدرات والخبرة، مقارنة باختبار الذكاء العام أو التحصيل. وبالمفهوم التقليدي، يمكن تحديد موهبة فرد ما –بصورة أساسية– استناداً إلى نتائج المقياس المعياري المرجعي للقدرة العقلية العامة أو التحصيل (Rogers, 1998,p. 131).

ويأخذ بعض المنتقدين على هذه النظرية أنّها لا تُقدِّم إسهامات جديدة إلى فهمنا للقدرات البشرية الاستثنائية. فقد قال مورغان (Morgan ,1996) – مثلاً–: "إنّ الذكاءات

المتعـدّدة ليست أكثر من أساليـب معرفية تحمل اسماً آخر"، ولكـنّ التركيز المحدَّد بمجال يدحض هذا النقد. وبوجه عام، فقد ناقش كارلو وكاتل (Carrol, 1993; & Cattell ,1971) نظريـة الـذكاءات المتعدّدة بصورة أو بأخـرى، ودرس كلّ من غيلفـورد (Guilford :1956, 1967)، وهدسون (Hudson: 1967, 1970) الارتباطات بين القوى العقلية المختلفة ومجالات النشـاط العقلي. ومع ذلك، فإنّ القول بوجود إرهاصات سابقة واضحة تتعلق بنظرية غاردنر لا يُقلِّـل من شأنها؛ فقد ظهـرت في الوقت المناسب، وأحدثت توازنـاً بين البساطة المفرطة (عالج هدسون أساساً القدرات المتقاربة التي تقابلها القدرات المتباعدة)، والتعقيد المفرط (نموذج غيلفورد ذو الأبعاد الثلاثة لنحو 120 خلية قد لا يكون مفيداً جدّاً لمعلّمي غرفة الصف، مع أنّ المواد المنهاجية لتطوير قدرات معيَّنة متوافرة). وحتى لو لم يقصد غيلفورد من وضع نظريته لأغراض تربوية في المقام الأول، فإنّها ألهمت العديد من المعلّمين لإعادة النظر في طرائق تدريسهم.

وفي السنوات الأخيرة، أصدر ناشرو المواد المنهاجية عشرات الكتب المدرسية المبنية علـى مبادئ الـذكاءات المتعدّدة، بما في ذلك كثير من هذه المـواد التي استُخدِمت بوصفها مـواد إثرائية، أو جرى تحسينها لتُستخدَم فـي برامج الموهوبين. فمثلاً، دوَّنت مطبعة زيفير أكثـر مـن 50 عنوانـاً في قائمة كتبها لعـام 1999، مع أنّنا لـم نستطع العثور علـى أيّ دراسة تتناول فاعلية هذه المواد أو المناهج. وعلى الرغم من تبنّي مدارس عدّة مبادئ هذه النظرية (Lockwood, 1993)، إلّا أنّ البحـث الرسمـي الـذي توصلنـا إليـه يؤكِّـد اقتصـار تلـك المدارس على معالجة مسألـة تحديد المواهب، بمعنى تقرير مـا إذا كان استخدام أساليب التعـرُّف القائمـة على الذكاءات المتعدّدة يزيد (أو لا يزيد) مـن احتمال التعرُّف إلى أطفال المجموعـات المهمشـة؛ تمهيـداً لإلحاقهـم ببرامـج تربيـة الموهوبيـن. وبذا، فـإنّ الحكم علـى ملاءمـة نظرية الـذكاءات المتعـدّدة لتعليم الموهوبيـن، هو حكم مؤقـت، وغير نهائي إلى حدّ ما.

قياس ملفات الذكاء وقدرات الطلاب الموهوبين

الفعل يقيس (assess) مشتق من الفعل اللاتيني (assidere) الذي يعني «يجلس مع». وبناءً على ذلك، يجب أن يكون القياس شيئاً نفعله مع الطفل، وليس للطفل. وقد انتقد روجرز (Rogers, 1998) أساليب تعرُّف المواهب، فقال: "إنّ هذه الأساليب تختلف في العنوان فقط، وليس في الجوهر". وفي محاولة منه لتوجيه التفكير في هذا الخصوص، فقد دافع عن طرائق قياس جديدة؛ نظراً إلى أنّها:

- تتصف بالبساطة والمنطقية، وتنفَّذ بناءً على جدول زمني موثوق به.
- تتمتع بثبات إيكولوجي.
- تستخدم أدوات قياس ذكاء غير متحيّزة.
- تستخدم قياسات متعدّدة.
- تراعي الفروق الفردية، ومستويات النمو، وأشكال الخبرات.
- تستخدم مواد محفزة جوهرية مثيرة للاهتمام.
- تطبَّق لفائدة الطالب (ص 91–94).

وقد أضاف كورنهابر (Kornhaber, 1999)، في أثناء عمله بمختبر مشروع الصفر* الذي أسّسه غاردنر، إلى هذه القائمة شرطين آخرين مرتبطين بالذكاءات المتعدّدة، هما: تركيز طرائق القياس على قياس قدرات أعمق من تلك التي تقاس تقليديّاً، واستنادها إلى المجال.

من جانب آخر، ركّزت معظم البحوث المستنِدة إلى الذكاءات المتعدّدة على اكتشاف الموهبة لدى الأطفال من ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، أو المتنوعة ثقافيّاً. وتتمثّل إحدى طرائق تعرُّف الموهبة عن طريق نظرية الذكاءات المتعدّدة، في البحث عن الأطفال البارعين في حلّ المشكلات ضمن نشاطين، أو مجالين، أو أكثر. على سبيل المثال، قوَّم ليبوفتز وستارنيز (Leibowitz & Starnes, 1993) أطفالاً تتراوح أعمارهم بين 3 و 9

---

* ZERO PROJECT: مجموعة دراسات تربوية في جامعة هارفارد تضم نخبة من الباحثين الذين يشرفون على مشروعات بحث مستقلة. تعمل على تطوير عملية التعلّم عند الأطفال والبالغين والمؤسسات التربوية، وتركز على معرفة كلّ من: طبيعة الذكاء، والفهم والتفكير، والإبداع، والأخلاق، والجوانب الأخرى للمعرفة الإنسانية–المترجم.

سنـوات «لاكتشـاف الموهبة ونقاط القوة عند الأطفال الصغـار المحرومين» (ص 28). وقد استخدم المعلّمون قائمة شطب مرّتين في العام لتحديد قوة التعلّم، بناءً على نظرية الذكاءات المتعدّدة، ثمّ تلقّوا تغذية راجعة واقتراحات من الباحثين في فريق غاردنر ضمن مشروع الطيف. واستُعمِلت ملفات عمل الأطفال لمراقبة التقدّم وجوانب القوة في كلٍّ من هذه الذكاءات. وقد غيَّر البرنامج الطريقةَ التي كان ينظر بها المعلّمون إلى الأطفال، ويقوِّمونهم بناءً عليها. ومع تغيُّر طرائق المعلّمين واتجاهاتهم، فإنّهم أصبحوا معلّمين باحثين.

وفـي السياق نفسـه، دوَّن ستراهان وزمـلاؤه (Strahan et al., 1996) شهادات اثنين مـن معلّمي الصف السادس سعياً إلـى إيجاد مدرسة أكثر شمولية باستخدام نظرية غاردنر. وبمساعدة مـن فريق البحث، شجّع المعلّمون الطلاب على تطويـر إدراكهم لطريقة اكتساب المعرفـة، وأضافوا إلى المنهاج أنشطة شملت طرائقهم السبع لاكتساب المعرفة. وقد توصل الباحثـون إلـى أنّ التعلّـم المستنِـد إلى الـذكاءات المتعدّدة مكَّـن المعلّمين مـن وضع إطار للتحليـل، وتنظيـم فهمهم للطـلاب. وجعلتهم هذه الطريقـة أكثر إدراكاً للحاجـة إلى تفريد التعليم. وقد كشفت الاختبارات تحسّناً ملحوظاً في قدرات الطلاب في القراءة والرياضيات، لكـنّ مجموعة التدخّلات التربوية المعقّدة جعلت عزو هـذه المكاسب إلى عنصر بعينه أمراً مستحيلاً. وأظهر التحليل الأحادي المتغير باستخدام اختبارات *t*– test (اختبارات لمعرفة دلالـة الفـروق بين متوسطين، وهـي طريقة غير فاعلـة، وغير قادرة على كشـف التفاعلات بيـن المتغيرات) أنّ مكاسب الطلاب كانت كبيرة (قرابـة معدلي صفين في القراءة، وثلاثة صفـوف فـي الرياضيـات). ولـم يفشل استخـدام اختبـارات *t*– test على نحـوٍ كافٍ– في توزيـع مصـادر التباين فحسب، بل لـم تُستخـدَم أيّ مجموعة ضابطة للمقارنـة. وقد أظهر مزيـد من المقابلات مـع 13 طالباً من أصـل 15 طالباً، استمتاع هـؤلاء الطلاب بالبرنامج، ورغبتهـم في استمراره العام التالي. وبالمثل، فقد توصلت كارول توملنسون، وكالاهان، وليلي (Tomlinson, Callahan, & Lelli, 1997) إلـى نتائج مماثلة من ملاحظاتهنّ الطلاب في غرفة الصـف، ومن المقابلات التي أجرينها مع أولياء الأمور؛ بغية «إعداد إجراءات الكشف القائمـة على نظرية هوارد غاردنر للـذكاءات المتعددة»، و«تحديد طلاب المراحل الابتدائية ذوي القدرة العالية من الخلفيات المتنوعة ثقافيّاً و/ أو الفقيرة اقتصاديّاً من خلال استخدام

إطــار العمــل هذا». وعلى هــذا الأساس، أجريت مقابلات مع أربعة طــلاب ممّن حكم عليهم معلّموهم بالنجاح، وأربعة آخرين ممّن حكم عليهم معلّموهم بالفشل. وقد توزّع الطلاب بالتساوي فــي الصفين: الثاني والثالث. وأجرى الباحثون ملاحظات مكثفة، ودوّنوا ملاحظات ميدانية، واحتفظوا بالسجلات، وأجروا مقابلات مع أولياء الأمور والمعلّمين.

وخلافاً لستراهان وزملائه (Strahan et al., 1996) الذين بحثوا فقط الأحكام من قبل المعلّمين والطلاب، فقد ضمّت توملنسون وزملاؤها أولياء الأمور أيضاً. وقد أفضى البرنامج إلــى فروق إيجابيــة ومهمة للطلاب والعائلات؛ إذ زادت مشاركــة أولياء الأمور، وأثبت منحى الفريق فاعليته وقوته.

وفي المقابل، قوَّم بالدوين (Baldwin, 1994) برنامجاً آخر حاول التعرُّف إلى الأطفال الموهوبين المحرومين اجتماعيّاً واقتصاديّاً، باستخدام نظرية الذكاءات المتعدّدة عن طريق الاستبانــات، والمقابلات، والملاحظات، ووثائق البرنامج. وقــد شمل البحث 399 طالباً من الروضــة حتى الصف الثالث، وصفــي تعلّم خاص، و17 معلّمــاً، و5 اختصاصيين مساعدين. فضلاً عــن إدارات المدارس. وفيــه، انغمس المعلّمون في نظرية الــذكاءات المتعدّدة بهدف تسهيــل قياسهم لقــدرات الطلاب، فتمكّنوا من وضــع نموذج قياس أكّد الخبــرة والأداء لكلّ ذكاء. وقــد صمّم الباحثون قياساً لخصائص السلوك من نوع ليكرت (Likerttype)، لقياس التغييــرات التي تصيب الطلاب. كما استُمِدّت النتائج الأولية من 75 حالة، مع بيانات اختبار قبلي، واختبار بعدي مطابقة.

وقد تَبيَّن للإدارات أنّ التغييرات شملت ثقة الطلاب بأنفسهم، والمعرفة العامة، والاطلاع، ومهارات التواصل. أمّا أولياء الأمور فقد وصفوا البرنامج بأنّه «واحة روحانية» للأطفال، وأعربوا عــن اعتقادهم بأنّــه جعل الأطفال متمكّنين. ومثل غيره من الدراســات الكثيرة، لم يستخدم هذا المشروع أيّ مجموعة ضابطة أو مقارنة. لذا، يصعب تقرير ما إذا كانت النتائج الإيجابية مردّها محتوى نظرية الذكاءات المتعدّدة، أو المشاركة في مشروع تحسين المدرسة عموماً.

من جانبــه، استعمل ساروفيم (Sarouphim, 1999) نظريــة غاردنر للتحقّق ممّا إذا كان الطفل المصنّف على أنه موهوب باستخدام نموذج «اكتشف» (اكتشاف المهارات العقلية

والقدرات عند ملاحظة الاستجابات الإثنية المتعدّدة) DICOVER، وهو نموذج قائم على الأداء مستمد من نظرية الذكاءات المتعدّدة؛ يمكن أيضاً أن يعدُّ موهوباً، من وجهة نظر المعلّمين والمراقبين المستقلين، باستخدام أنشطة تعكس ستة ذكاءات. وقد طُبِّق نموذج «اكتشف» على الطفلة آنا ذات خمس السنوات التي تنحدر من أصول إسبانية، وأيّد المعلّمون والمراقبون النتائج التي أفضى إليها هذا النموذج بخصوص ذكاءات آنا الرياضية– المنطقية، واللغوية، والمكانية. ومع ذلك، فقد اكتشف المعلّمون والمراقبون جوانب قوة في ذكائها الشخصي والحركي، في حين فشل القياس الرسمي في اكتشاف ذلك. لذا، يحتاج نموذج «اكتشف» إلى إعداد أنشطة يمكن أن يستفاد منها في قياس الذكاءات. يُذكَر أنّ الباحث أشار إلى محدّدات الدراسة بسبب صغر حجم العينة.

وفي السياق نفسه، قوّم روجرز (1998) طريقة قياس طوّرها فريق «اكتشف» لتوثيق قدرة الطلاب على حلّ المشكلات في عدد من ذكاءات غاردنر. وقد تابع المراقبون بعض طلاب الصفوف 6 – 8، وهم يمارسون أنشطة تتطلّب قدرات مكانية، ورياضية – منطقية، ولغوية. وقد صنِّف الطلاب الذين أظهروا مستوى عالياً في حلّ المشكلات – في نشاطين أو أكثر– بأنّهم موهوبون. وقد لاحَظ المعلّمون أنّ هذه العملية منحتهم نظرة ثاقبة فيما يخصّ جوانب قوة الذكاءات المتعدّدة عند ملاحظة الطلاب وأعمالهم، وأنّها ساعدتهم على تعديل نظرتهم إلى هؤلاء الطلاب.

من جانب آخر، قارنت مِندي كورنهابر (Kornhaber, 1999) نتاجات التعريف لثلاثة نماذج اكتشاف مستندة إلى الذكاءات المتعدّدة، بما في ذلك نموذج «اكتشف»، وقد وجدت أنّ هذا النموذج عادل وغير منحاز؛ إذ فتح الأبواب إلى خصائص السلوك الموهوب لدى المجموعات المختلفة، إلاّ أنّه كان ضعيفاً في قياس القدرات التي لم تعالجها اختبارات معدل الذكاء والتحصيل، ولم يعالج المواهب المستندة إلى المجال. (اختارت الباحثة هذه المعايير الثلاثة؛ لأنّ نظرية الذكاءات المتعدّدة أكّدتها بوصفها شروطاً للقياس). وكان هناك برنامج ثانٍ، مبني على نموذج «اكتشف»، فشل في تلبية أيٍّ من هذه الشروط، لكنّ برنامجاً ثالثاً، هو برنامج نموذج الموهبة في مقاطعة مونتغومري بولاية ماريلاند، حقق هذه الشروط الثلاثة.

يُذكَر أنّ البرنامجين الأوليين أسهما في زيادة تمثيل الأقليات في برامج الموهوبين، في حين فشل البرنامج الثالث في ذلك؛ ربّما لأنّ تمثيل الأقلية كان متحقّقاً في تلك المقاطعة.

درس غوسكين، وبينغ، وسايمون (Guskin, Peng, & Simon, 1992) تأثير معتقدات المعلّمين وتصوراتهم في عملية الكشف عن الموهبة وإعداد برامج الموهوبين. وقد طلبوا إلى 95 طالبــاً جامعيّاً، و 13 معلّماً من ذوي الخبــرة أن يشاركوا في مقرّر دراسات عليا، في حين طلبــوا إلى 50 معلّماً في مدرسة متوسطة حضرية تقدير حالات الطلاب، وتوقّع درجة النجاح لــكلّ حالة. وللتمكُّن من إجراء التقدير، تعيّن على المقوّمين استعمال خمس فئات أو ذكاءات لتحديد نقاط القوة والقدرات لدى الطلاب (القدرات الحركية، والفنون الإبداعية، واللفظية، والتحليلية، والاجتماعية). كشفت الدراسة حساسية المعلّمين تجاه الذكاءات المتعدّدة عندما توافرت لديهم معلومات كافية عن الطلاب. أمّا المعلّمون المتمرّسون فمالوا إلى إعطاء الطلاب تقديراً أعلى من تقدير زملائهم ممّن هم أقلّ خبرة. وقد توقّع المعلّمون للطلاب الذين يمتلكون مهارات لفظية وتحليلية واجتماعية، إحراز نجاح على نحوٍ أكثر منه لطلاب المهارات الحركية والفنــون الإبداعية. لكنّهم لــم يوصوا بتوفير خدمات خاصة، أو تكريــس مزيد من المصادر للطلاب المتميّزين في القدرات الاجتماعية والحركية، في حين لم يكن الاتفاق كاملاً بخصوص طلاب الموهبة الفنية.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ أدبيات تحديد الموهبة لا تزال غير حاسمة. وقد راجع فاسكو (Fasko, 2001) دراســة غوسكين وزملائه (Guskin et. al, 1992)، ودراسات أخرى غير مفصّلة هنا، وتوصل إلى «عدم وجود بيانات تشير إلى أنّ هذا المنحى يميِّز الطلاب الموهوبين بصورة أكثر من الطرائق التقليدية» (ص 126–127). ولم تثبت الذكاءات المتعدّدة حتى الآن أنّها تُمثِّل شرطاً ضروريّاً أو كافياً لزيادة مشاركة الأطفال المحرومين في برامج الموهوبين، ولكنّها تبدو مهيّأة ليتبنّاها المعلّمون، ولتكون حافزاً للعمل في هذا المضمار.

استخدام الطلاب الموهوبين الذكاءات محددة المجال

يوجــد موضوع واحــد يتصدّر الانتقــادات الموجَّهة إلى نظرية الــذكاءات المتعدّدة؛ هو افتراض وجود أكثر من ذكاء واحد، وأنّ هذه الذكاءات محددة المجال.

وقد درست ميكر (Maker, 1993) وطلبتها العلاقة بين الذكاءات السبعة التي حُدِّدت في ذلك الحين، والعمليات التي استخدمها طالبان موهوبان وبالغان موهوبان عند حلّ المشكلات. وأظهـرت نتائج الدراسة أنّ الأداء البـارز في مجال ما كان مطابقاً لنموذج غاردنر للذكاءات المتعدّدة، مُؤكِّدة ضرورة التركيز على الفرد قبل المجموعة. أضف إلى ذلك أنّ النماذج البارزة للقوة والضعف العقلي كانت واضحة في بيانات القياس التقليدية على نحوٍ يسمح بربطها بنظرية الـذكاءات المتعدّدة. فمثلاً، أخضع غاردنر وهاتش (Gardner & Hatch, 1989) عشرين طالباً صغيراً من عائلات الطبقة المتوسطة العليا لعشرة أنشطة ضمّنها مقياس ستانفورد – بينيـه للـذكاء، النسخة الرابعة. وقد أظهر 15 طالباً منهم قـوة وكفاءة في موضوع واحد على الأقـل، فـي حين أظهر 12 طالباً أكثر من نقطة ضعف، بينما لم يُظهِر أحد منهم أيّ ضعف أو قوة. وقد أظهر الطلاب كافة قوة وضعفاً في الذكاءات السبعة المختلفة.

من جانب آخر، درس بلوكر، وكالاهان، وتومشين (Plucker, Callahan & Tomchin, 1996) مسألـة الذكاءات التي تقيسها الأنشطة المبنية علـى الذكاءات المتعدّدة؛ لتحديد ما إذا كانت تشمل الذكاءات المختلفة، أو تقتصر فقط على اللغوية والرياضية– المنطقية منها؛ وهما الذكاءان المفضّلان في الاختبارات التقليدية. وقد أجرى الباحثون قياسات شملت 1813 طفـلاً مسجلاً في الصف الأول، في 16 مدرسة مختلفة ضمن مقاطعة تستخدم منحى قياس الذكاءات المتعدّدة. وقد تَبيَّن لهم وجود أربعة عناصر أو ذكاءات بارزة في الأنشطة (رياضية – منطقية، ولغوية، ومكانية، واجتماعية).

لا تتضمّن المؤلَّفات –حتى الآن– دراسات توضِّح كيفية تأثير الذكاءات المختلفة – القائمة علـى نظرية الذكاءات المتعدّدة– فـي المشكلات العامة، أو كيفية تفـاوت قدرة أحد الأفراد الذين يستخدمون أيّاً من هذه الذكاءات، في عمليات التفكير والأداء للمهام العامة التي تضم مجـالات محدّدة. لذا، فإنّ مسألة استخدام الطلاب الموهوبين الذكاءات المتعدّدة على نحوٍ فاعل لم تُستكشف بعدُ، لكنّها قابلة للاستكشاف.

وقـد يتوارد إلـى الذهن السـؤال الآتي: هل لنظرية الـذكاءات المتعـدّدة دور في تعليم الموهوبين؟

لا جـدال في أنّ الجواب هو نعم؛ إذ توجد أربع طرائق يمكن فيها للذكاءات المتعدّدة أن تُسهِم بفاعلية في تعليم الموهوبين، هي:

- توعيــة المعلّمين وأوليــاء الأمور بالفــروق الفردية على نحوٍ مقبــول ثقافيّاً، وبأنواع المواهــب المختلفة بصورة تجعلها سهلة الفهم والتطبيق. وقد وُصِفت التوعية هذه في دراسات عدّة، إضافة إلى الملاحظة العامة، لكنّ مهمة اكتشاف الموهبة الناجمة عنهــا لا تزال معقّدة إلى حدّ ما، ومتفاوتة في نجاحهــا بخصوص التنوّع في برامج الموهوبين.
- تشكيل الذكاءات المتعدّدة الأساســ الراسخ للابتكارات المنهاجية العامة. ومع أنّ المواد المنهاجية الحديثة أصبحت متوافرة إلى حدّ كبير، إلّا أنّه لا توجد – حتى الآن– كتابــات منشورة عن ملاءمتها أو فاعليتها في التعليم العام، أو في تعليم الموهوبين خصوصاً.
- توفيــر إطار للارتقاء بفرص تعلُّم الطلاب الموهوبين في غرف الصفوف الشاملة. وهذا الاحتمال لا يزال أيضاً بحاجة إلى إيضاح وإثبات.
- توفيــر تعريفات عملية بديلة للموهبة، مثل امتلاك مستوى عالٍ من القدرة على حلّ المشكلات ضمن ذكاءين أو أكثر. وقد لوحِظ أنّ هذا الأمر مرتبط بزيادة استكشاف الموهبة في الأقليات، ولكنّ الدراسات تفتقر عادة إلى الضوابط.

إنّ البحوث التجريبية التي تدعم الإجابات التوكيدية بنعم لا تزال وصفية ومنحازة – إلى حــدّ كبير– تجاه التعرُّف إلى الطلاب الموهوبين من المجتمعات المحرومة. ولذلك يمكن أن تكون الذكاءات المتعدّدة أداة مفيدة في أوضاع التعليم العام التي تقدِّم بعض الفائدة للطالب. ولا يوجد حتى الآن تقويم مضبوط لمدى فاعلية هذا المنحى.

والأهم من هذا كلّه، هو أنّ الذكاءات المتعدّدة التي تُعَدّ نموذجاً لا منهاجاً، توجِّه قرارات المعلّمين بوجه عام. ومع أنّ بعض البرامج تنادي بأنّ الطلاب يُعِدّون ملفات الذكاءات المتعدّدة الخاصــة بهــم، إلّا أنّ أيّاً منها لم يُشِر إلى أنّ هؤلاء الطلاب يستخدمون هذه المعرفة في بناء

المنهاج. وهذا أمر ممكن. وبناءً على ذلك، فإنّ البحوث التي تتناول النتاجات ستكون إضافة مرحَّباً بها إلى المؤلَّفات الحالية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

النصيحة في هذا المضمار تخمينية؛ لأنّه لم يثبت بوضوح - حتى الآن- مدى فاعلية الذكاءات المتعدّدة في تعليم الموهوبين، باستثناء واحد منها؛ هو ارتباطها بالعمل الإيجابي لتحقيق تمثيل عرقي اجتماعي اقتصادي واسع في تربية الموهوبين. وحتى لو كان الأثر غير مباشر، فبإمكان الذكاءات المتعدّدة توجيه العمل في هذا الاتجاه. يضاف إلى ذلك أنّ النظرية لم تولِّد كمّاً كبيراً من البحوث المستندة إلى النتاج.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

تُعَدّ نظرية الذكاءات المتعدّدة أكثر ارتباطاً بالمدرسة منها بالبيت. ولكن، يمكن أن نستمد منها بعض المقترحات، من مثل:

- توعية أولياء الأمور بوجود أنماط مختلفة من القوة لدى مختلف الأطفال، ممّا يوسّع من قاعدة الدفاع عن حاجات أطفالهم.
- إسهام التفكير المستند إلى الذكاءات المتعدّدة، أو ضمن الإطار الواسع للذكاء، في مضاعفة ما يقدِّمه أولياء الأمور من مديح ودعم لأنشطة أطفالهم داخل المدرسة وخارجها. وقد يكون لهذا وحده أثر صحي.
- إسهام مصطلحات الذكاءات المتعدّدة في الاجتماعات والمواد المكتوبة؛ بتقديمها أمثلة ثابتة على ما يعنيه الاحتفاء بأنواع النجاحات المختلفة عند الأطفال كافة، أو في أوقات مختلفة لدى الطفل نفسه؛ إذ إنّ تغير مجالات اهتمام الطفل مع مرور الوقت، يُفضي أيضاً إلى تغيّر الذكاءات المحدّدة التي تنطبق على هذه الاهتمامات.

في غرفة الصف:

- تُعَدّ هذه أصعب فئة يقاس فيها الأثر المحتمل لنظرية الذكاءات المتعدّدة. وبما أنّ الذكاءات المتعدّدة ليست بالأساس نموذجاً للمنهاج، فإنّ تطبيقاتها قد تكون محدودة في غرفة الصف. ولكن، مع استثناء رئيس يتمثّل في تذكير المعلّمين بوجود أكثر من طريقة للتفوق العقلي. فأنشطة الغرفة الصفية (مثل: القراءة، والمهام، والاختبارات، والواجبات المنزلية) يمكن تطبيقها بصورة فردية؛ لضمان توفير الفرص التي تتيح للطلاب استعمال مختلف جوانب القوة لديهم للتعلّم، والانطلاق في البيئة الصفية. ويمكن دراسة هذا الأثر مباشرة. وفي حال حدوث ذلك، فإنّه سيكون إضافة ثمينة إلى المؤلَّفات الخاصة بالذكاءات المتعدّدة.

وممّا يؤكِّد نجاح الذكاءات المتعدّدة – بوصفها عاملاً مصاحباً للعملية المنهاجية–، إسهامها في ضمّ الأطفال، وإيجاد البرامج أو الأنشطة التي لم تكن لتظهر أصلاً لولا هذه النظرية. ومع ذلك، فقد يكون مهمّاً التذكير بأنّ تحقيق النجاح لا يعتمد على الذكاءات المتعدّدة فحسب، بل يتطلّب الأخذ بالمعايير الخارجية واعتمادها، مثل: أفكار ميكر المتعلقة بعمق المنهاج واتساعه، وتوكيد رنزولي على المكوّن المدفوع بحبّ الاستطلاع مع المشاهدين الحقيقيين، والأسئلة العالية المستوى، والنتاجات الواقعية، ومشاركة الطلاب الصغار المعلّمين في إعادة بناء المنهاج العام؛ ولو بجزء بسيط منه.

في المدرسة:

أثبتت كثير من المدارس في مناطق تعليمية عدّة بالولايات المتحدة– عن طريق أعمالها– أنّ نظرية الذكاءات المتعدّدة يمكن أن تكون مصدر إلهام ودليلاً في العمل الرامي إلى تحسين إجراءات الكشف عن الموهبة، وزيادة تمثيل طلاب الأقليات والطبقات المحرومة اجتماعيّاً واقتصاديّاً في برامج الموهوبين. وقد يُعزى التباين في حجم النجاح المتحقِّق هنا إلى ندرة العمل المدفوع بالنظرية في السياسة التربوية، إلّا أنّه يجب الترحيب بذلك.

لـم تُثبِت نظرية الـذكاءات المتعدّدة -حتى الآن- أنّها أساس جيـد لبناء المنهاج، ولم تُدمَج فيها أكثر نظرية فاعلة مؤثِّرة في إصلاح المنهاج المعتمد حاليّاً؛ وهي المعروفة بالبنائية الاجتماعية، القائمة على أفكار بياجيه وفيغوتسكي، التي مفادها أنّ الأطفال بحاجة إلى بناء معرفتهم في ظلّ ظروف توجيه مناسبة. وفي واقع الأمر، فإنّه يمكن ربط النظريتين بعضهما ببعض، خاصة فيما يتعلّق بأفكار الثبات الإيكولوجي، والربط بعمليات التفكير الخبير.

وعلى هذا الأساس، يمكن إيجاد حدود للتأثير الرئيس لنظرية الذكاءات المتعدّدة، وربّما يكون مناسباً إيـلاء مسائل الكشف على الموهبة الاهتمام المبدئي في هذا المجال. وسيكون مثيراً مشاهدة الاهتمام وقد تركّز على تحديد القياس المبني على المنهاج في منهاج بنيوي، وتعرُّف كيفية ربط ذلك بإمكانية التمايز. عندئذٍ، يمكن لنظرية الذكاءات المتعدّدة أن تُثبِت أنّهـا أكثر فائدة، ربّمـا لتركيزها على خصيصة المجال تحديـداً. فالأطفال يبنون معرفتهم في مجالات عدّة، مع أنّ بعض العمليات (مثل فوق المعرفية) تُعَدّ مجالات عامة. وبوجه عام، يمكـن لنظرية الذكاءات المتعدّدة أن توجّه المدارسـ إلى التركيز على ما يجري تعلّمه وبيان كيفيـة ذلك، وتخفيض درجـة التركيز على الأفكار، مثل معدل الذكاء والتحصيل العام، حيث تُهمَّش الإنجازات عن طريق المجالات.

ختاماً، فإنّ مزايا نظرية الذكاءات المتعدّدة الفاعلة بهذا الخصوص، تُعَدّ إضافة قيّمة مرحَّبـاً بهـا إلى الفكر التربوي، ولكنّها ليست الوحيدة في إحـداث هذا التركيز. فعلى الرغم من وضوحها، وتماسكها، وسهولة تذكّرها، وإسهامها الفاعل في تنوير التفكير حيال القدرات؛ إلّا أنّهـا ليست نظريـة شاملة تربط القياس بتطوير المنهاج، ولم توضع أصلاً بوصفها نظرية للموهبة، وهذا الربط هو ما يتعيّن على الآخرين القيام به، وتلك العملية لم تبدأ بالكاد.

المراجع

Baldwin, A. Y. (1994). The seven plus story: Developing hidden talent among students in socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Child Quarterly,* 38, 80–84.

Blythe,T., & Gardner, H. (1990). A school for all intelligences. *Educational Leadership,* 47(7), 33–37.

Carrol, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies.* New York: Cambridge University Press.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action.* Boston: Hough– ton– Mifflin.

Fasko, D., Jr. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review,* 23, 126–130.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: *The theory of multiple intelligences.* New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. R. Gifford & M. C. O'Conner (Eds.), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 77–120). Boston: Kluwer.

Gardner, H. (1996). Probing more deeply in the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin,* 80(583), 1–7.

Gardner, H., & Hatch,T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Research– er,* 18(8), 4–9.

Guilford, J. P. (1956). Structure of intellect. *Psychological Bulletin,* 53, 267–293.

Guilford, J. P. (1967). *nature of human intelligence.* New York: McGraw–Hill.

Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to "multiple intel– ligences"? Effects of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness talent. *Gifted Child Quarterly,* 36, 32–37.

Hoerr, T. R. (1996). Introducing the theory of multiple intelligences. *NASSP Bul– letin,* 80(583), 8–10.

Hudson, L. (1970). *Frames of mind: Ability, perception and self–perception in the arts and sciences.* Harmondsworth, England: Penguin.

Kornhaber, M. (1999). Enhancing equity in gifted education: A framework for exam– ining assessments drawing on the theory of multiple intelligences. *High Ability Studies,* 10, 143–161.

Lockwood, A. T. (1993). *Multiple intelligences theory in action. Research and the Classroom,* 4, 1–12.

Leibowitz, D. G., & Starnes, W. T. (1993). Unmasking young children's gifts. *Gifted Child Today,* 16(5), 28–32.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Rockville, MD: Aspen.

Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross–cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International,* 9, 68–77.

Matthews, D. (1988). Gardner's multiple intelligence theory: An evaluation of relevant research literature and a consideration of its application to gifted education. *Roeper Review,* 11, 100–104.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roeper Review,* 18, 263–269.

Morris, C., & Leblanc, R. (1996). Multiple intelligences: Profiling dominant intelligences of grade eight students. *McGill Journal of Education,* 31, 119–141.

Plucker, J. A., Callahan, C. M., & Tomchin, E. M. (1996).Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low–income students. *Gifted Child Quarterly,* 40, 81–92.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rogers, J. A. (1998). Refocusing the lens: Using observation to assess and identify gifted learners. *Gifted Education International,* 12, 129–144.

Sarouphim, K. M. (1999). Discovering multiple intelligences through a performance–based assessment: Consistency with independent ratings. *Exceptional Children,* 65,151–161.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. *In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.),* Conceptions of giftedness (pp. 223–243). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Strahan, D., Summey, H., & Bowles, N. (1996). Teaching to diversity through multiple intelligences: Student and teacher responses to instructional improvement. *Research in the Middle Level Education Quarterly,* 19(2), 43–65.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high–potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly,* 41, 5–17.

مستويات التفكير العليا

عند التطرّق إلى مسألة التعليم من أجل التفكير، فإنّ الأمر لا يقتصر على عدد الأسئلة التـي يعرفهـا الطـلاب، وإنّما يتعدّى ذلـك إلى بيان مـا يفعلونه عندما لا يعرفـون. فالهدف ليسـ مجرّد إعادة إنتاج المعرفة فحسب، بل إيجـاد المعرفة، وإثراء القدرات المعرفية. وقد مثَّـل ذلـك الركيزة الرئيسـة للبرامج الأولى التـي عُنِيت بتعليم الأطفـال الموهوبين؛ ما فتح البـاب على مصراعيه أمـام التعليم العام لتبنّي سياسة تحسين جـودة التفكير لدى الأطفال جميعاً.

ما الذي نعرفه؟

تُعَـدّ أيُّ مهـارةِ تفكيـرٍ بمثابة جـدارة تُسهِم في نوع مـن أنواع التفكير؛ مـا يعني وجود مهـارات تفكيـر تستخدم في القـراءة، وحلّ المشـكلات، والإبـداع، وجميع أشـكال التفكير الأخـرى؛ إنّهـا أكثـر مـن مجـرّد مهـارة فنيـة أو ممارسة، فهـي عامل يُبنـى عليـه التأمّل، والدراسـة، والامتحـان، والحـلّ، والقـرار، والتقويـم، والتقييـم، وأنـواع التفكيـر الأخـرى (Swartz & Perkins, 1990).

ومن المعروف أنّ معظم مهارات التفكير تتطوّر في السنوات القليلة الأولى من عمر الطفل، ممّـا يشير إلى المتغير الحاسم للتفاعـل مع البالغين المهمين، خاصـة الوالدين، والأجداد، والأشقاء الكبار، والقائمين على الرعاية، والمعلّمين. ولأنّ تطوّر الأطفال العقلي تربطه علاقة وثيقة بتعقيد اللغة في بيئتهم؛ فليس غريباً رؤية تراجع التطوّر وتقهقره في البيوت التي أصبحت

فيها مشاهدة التلفاز السلبية واختزال الوقت المخصّص للمحادثة العائلية، القاعدة السائدة (Costa & Lowery, 1989).

من جانب آخر، يتولّى المعلّمون، خاصة، تشكيل تفكير الطلاب الصغار عن طريق التدريس الفاعل في غرفة الصف (Coleman & Cross, 2005; Costa & Lowery, 1989). لذا، يتعيّن علـى المعلّمين أن يكنّوا احتراماً عميقـاً للطلاب، وأن يستمعوا إليهم لفهم أفكارهم وعمليات التفكير لديهم، وتقدير جهودهم في التفكير؛ بتخصيص وقت لذلك، وتشجيع النقاش المفتوح والتعلّـم النشط، وتقبّل الأخطاء التي تقع لحظة التفكير، وتقديم تغذية راجعة داعمة محدّدة لهم (Udall & Daniels, 1991; VanTassel–Baska, 1994).

إنّ توافر مثل هذه البيئة وما يرافقها من تدريس نوعي، يمكن أن يُحدِث تحسُّناً في مجالات التفكيـر البارزة الآتيـة: الإدراك (ملاحظة كيف يبدو التفكير والحـلّ)، والجهد (الاستثمار فـي العملية)، والاتجاه (الشعور بالمسؤولية عن التفكير)، والتنظيم (إستراتيجيات التعلّم)، والمهارات الفرعية (تعلّم مكوّنات المهارات)، والانسياب (جعل أنماط التفكير الجديدة أكثر كفايـة (Swartz& Perkins, 1990, pp.21–23). ونظـراً إلـى هذا التداخـل المعقّد لهذه المكوّنات مع معرفة الفـرد المسبقة بالموضوع؛ تبدأ القدرة العقلية العامة، وبناء الشخصية وتحسين التفكير على مستوى إعادة التنظيم في عقل الفرد، عن طريق دمج بعض الإستراتيجيات الجديدة، والممارسة.

في فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، أدّت الدراسات المتعلّقة بعمليات تفكيـر الأطفال الموهوبين إلى إثارة مسألة مدى تفـوُّق هؤلاء الأطفال في تفكيرهم، بل– في الحقيقـة– كانـت تلك الخصيصة هــي التي أسهمت فــي تصنيف أيّ طفل علــى أنّه موهوب (Anderson, 1986; Feldhusen, 1989; Spitz, 1982; Ward, 1979). وقـد تركّـز مزيد من الاهتمام مؤخّراً على اختلاف التفكير بين الأفراد. وفي هذا السياق، أوردت شور وكانفسكي (Shore & Kanevsky 1993) سبع طرائق يختلف فيها الأطفال الموهوبون في عمليات تفكيرهم من حيث:

- امتلاك معرفة شاملة، واستخدامها بفاعلية أكبر.

- استخدام ما وراء المعرفة بكفاءة عالية، وفي أحايين كثيرة.
- قضاء وقت أطول في تأمّل الأجزاء المعقّدة معرفيّاً لحلّ المشكلة، ثمّ حلّها بسرعة، وكتابة الحلّ.
- فهم المشكلات بصورة أفضل من جهة العموميات ونقلها.
- توظيف الافتراضات التي يقوِّمونها باستمرار، والمرونة في اختيار الإستراتيجيات ووجهات النظر.
- الاستمتاع بالتعقيد والتحدي في أثناء أداء المهام (ص 135 – 139).

وفي السياق نفسه، درس ستيرنبرغ وغريغورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1993) كيفية تأثير أساليب التفكير في تحديد أطفال برامج الموهوبين، وإجراءات التدريس المستخدمة في تلك البرامج؛ بَدءاً بمطابقة الأساليب مع المعلّم، وانتهاءً بالاستفادة من مكوّنات البرامج. وقد أوضح الباحثان أنّ كلّ طفل يستجيب للنقاشات والدراسات المستقلة، والألعاب، والتمارين، وغيرها بطريقة مختلفة، واستخدما تشبيه «الحكم الذاتي العقلي» لشرح نظريتهما؛ فالوظيفة التشريعية تُبدِع وتُخطِّط، والوظيفة التنفيذية تُنفِّذ، أمّا الوظيفة القضائية فتُقوِّم. وقد خلص الباحثان إلى أنّ الأفراد يفضّلون واحدة من هذه الوظائف على غيرها، وهذا أمر مهم في تعرُّف كيفية تطوّر التفكير.

في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، أخذ الباحثون يطرقون مجال العلوم المعرفية والتطوّر (Feldman, 1982; Gardner, 1985; Sternberg, 1985)، ووجّهوا اهتمامهم إلى تحسين المنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين عن طريق مهارات التفكير. وقد أصبح مفهوم «مستويات التفكير العليا» (higher level thinking) العلامةَ الفارقة في برامج الموهوبين؛ نظراً إلى سعيه لنقل الطلاب إلى مهارات أكثر تقدّماً وتمايزاً، مثل تصنيف بلوم (1956). وكان على الطلاب أن يؤدّوا عملاً بسيطاً على مستوى المعرفة والاستيعاب، وعملاً مكثّفاً على مستوى التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. ومع أنّ هذا التصنيف أُعِدّ أصلاً بغرض ترتيب أهداف التعليم ونتاجات الطالب، إلّا أنّه سرعان ما أصبح أساس برامج الموهوبين (Feldhusen, 1994). وقد حدّدت قيادات ميدان

تعليم الموهوبين مبادئ التدريس؛ بتضمينها قضايا البحث، والفكرة المعقّدة والمجرّدة، والاستقصاء المعمّق، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، والتأمّل، وفهم الذات، وعملية التعلُّم (Clark, 1983; Feldhusen, 1989; Maker, 1982; VanTassel–Baska, 1988). يُذكَر أنّ هذه المكوّنات استدعت أنواع تفكير أكثر تكاملاً وإنتاجاً، على الرغم من ندرة البحوث المعمّقة التي تتحدّث بإسهاب عن مزايا تعليم مهارات التفكير للطلاب الموهوبين (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991; Shore & Kanevsky, 1993). ومع ذلك، فإنّ التوصيات الخاصة بمهارات مستويات التفكير العليا كانت- ولا تزال- حاضرة عمليّاً في مختلف مصادر منهاج الطلاب الموهوبين.

ومـع التركيز الحالي في التعليم على المعايير في التخصّصات جميعها، أخذت عمليات التفكير العليا تكتسب أهمية متجدّدة. وقد نبّهت فان تاسيل - باسكا معلّمي الموهوبين لضرورة دراسـة هذه المعايير باهتمـام كبير، وإنعام النظر في عمقهـا واتساعها، والتخطيط الواعي لكيفية تلبية الطلاب الموهوبين لها.

منهاج للتفكير

حينمـا يؤمن معلّمو الطلاب الموهوبين بأنّـه يمكن تقوية التفكير وتطويره، ويدركون أنّ مستـوى القدرة المتقدّمة في مهارات التفكيـر يتطلّب تعليماً عالي المستوى؛ فإنّهم يصبحون أقدر على اختيار أو (إعداد) المنهاج الذي يتميّز بالتعقيد وفرص التفكير العميق. وبوجه عام، يوصي التعليم المعتمد للطلاب بدمج فئات التفكير البارزة، الآتية في عملية التدريس اليومية:

- التفكير الناقد (Ennis, 1985; Winocur & Maurer, 1997).
- التفكير الإبداعي (Pyryt, 1999; Rostan & Goertz, 1999).
- اكتشاف المشكلة (Starko, 1999)، وحلّ المشكلات (Isaksen & Treffinger, 1985).
- ما وراء المعرفة (Swartz & Perkins, 1990).
- الأنماط المحدّدة بالمجال، والاستدلال المتقدّم (VanTassel–Baska,1992).
- التفكير المترابط (Ross & Smyth, 1995).

- الاستقصاء التأمّلي (Shermis, 1992).
- التساؤل الخلّاق للذاكرة، والتفكير المتقارب، والمتباعد، والجماليات، والأخلاق (Thompson, 1996).
- الاستقصاء والتحقيق (VanTassel–Baska, 2003).
- مهارات التفكير الديكالكيتكي (الجدلي) (Paul, 1990).
- النقاش على طريقة سقراط (Paul; Thompson, 1996).

وقد ذكر كولمان وكروس (Coleman & Cross 2005) أنّ الغالبية العظمى من طرائق التدريس الواردة في أدبيات تعليم الموهوبين، تدور حول موضوعات الإبداع وحلّ المشكلات. وتشمل المعايير التي تقوم عليها هذه الطرائق تأجيل إصدار الأحكام، والتمرّن على توليد الاستجابات، ومنح الأطفال فرصة تأمّل الكيفية التي يفكّرون بها (ما وراء المعرفة)، (ص 400). من جانب آخر، يسمح تقويم عمليات التفكير المعقّدة للمعلّمين بملاحظة كيفية فهم الطلاب المشكلاتِ وتحديدها، وكيفية تنظيم المعلومات وتفسيرها. وهذه ليست مهمة سهلة، فهي تحتاج إلى مزيد من البحث والأدوات الموثوقة (McDaniel, 1994).

تتطلّب التخصّصات المختلفة أنواع تفكير مختلفة، كما أنّ مستوى خبرة المفكِّر ونضجه يُعقِّد عملية فهم تفكير الأطفال (Feldhusen, 1998). لذا، يتعيّن على المعلّمين الذين يدرِّسون الطلاب مهارات التفكير السائدة، أن يكونوا قادرين على نمذجة استخداماتها، وكذلك نقل المعرفة المتعلّقة بها، وقياس استجابات الطالب. ويتعيّن عليهم أيضاً أن يخضعوا للتدريب الملائم الذي يتيح لهم فهم الطريقة التي يُفكِّر بها الطلاب، ثمّ تعليمهم كيفية استخدام ما تعلّموه عندما يخطّطون لخبرات تعلُّم طلابهم (Hansen & Feldhusen, 1994; McDaniel; Shore & Kanevsky, 1993).

ونظراً إلى تعقيد عملية التفكير؛ فإنّ أيّاً من البرامج المتوافرة للمعلّمين، لا يُعَدّ – بحدّ ذاته– منهاج تفكير شاملاً للطلاب الموهوبين. وقد يبدو مشجعاً شراء واحد من مئات الكتب أو النشرات الخاصة بالأفكار التي يوصى بها للمعلّمين، بوصفها صيغة مقترحة وطريقة فاعلة لتدريس مهارات التفكير. أمّا أخطار ذلك فتتراوح بين الاعتماد على مجموعة محدودة من

مهـارات التفكير، وطائفة من الأنشطـة غير المترابطة التي يتعذّر الدفـاع عنها، وتفتقر إلى إمكانية استعمال الطلاب لها خارج النشاط.

وبوجه عام، فإنّ أيّ منحى متوازن لتدريس التفكير يشمل ما يأتي:

أ. تعلُّم التفكير والمحتوى معاً (لا يشترط تأجيل التفكير حتى يكتسب الطالب قاعدة معرفة واسعة لمجال ما).

ب. التعلُّم حول التفكير، في الوقت الذي يتعلَّم فيه الطلاب ممارسة التفكير («التعلُّم عـن» learning about يعلّـم المهـارات فوق المعرفيـة، أما «تعلُّـم الممارسة» learning to do فيعلّم طرائق تنظيم التفكير، ويوفّر الممارسة).

ج. منح الطلاب فرصةَ أن يصبحوا أكثر استقلالية (تدريس المعلّم، وعمل المجموعة الصغيرة، والأنشطة المنفردة).

د. الاهتمام بانتقال أثر التعلُّم (إدراك واعٍ، ونمذجة المعلّم لاستخدام الإستراتيجيات في سياقات مختلفة، O'Tuel & Bullard 1993; Swartz & Perkins, 1990).

وبالمثل، اقترح سوارتز وبيركنز (Swartz and Perkins, 1990) ثلاث طرائق لتخطيط تفكير المعلّم، هي:

أ. التدريس المباشر لإستراتيجية محدّدة في سياق غير محدّد.

ب. استخدام إستراتيجية التفكير في سياق محدّد.

ج. الدمج infusion، أو إعادة هيكلة دروس مجال المحتوى التقليدية من أجل التدريس المباشر لمهارات تفكير محدّدة.

وقـد رأى الباحثـان أنّ الدمج هو الطريقـة المفضّلة؛ لأنّه يساعـد الطلاب على تطوير التفكير الفاعل ودمجه في حياتهم: الأكاديمية، وغير الأكاديمية.

يمتد تطوير التفكير الجيد واستخدام مهارات التفكير بحيث يشمل مستويات الصفوف جميعهـا، بَدءاً بمرحلة الروضة وانتهـاءً بالمرحلة الثانوية، ويشمل أيضاً موضوعات التدريس جميعها؛ ممّا يُوفِّر فرصاً كثيرة، لربط مواد مهارات التفكير والبرامج بمحتوى غرفة الصف.

يُسهِم تعليم التفكير المستنِد إلى أساليب التدريس الناجعة والخطط الشاملة الفاعلة، في تطوير قدرات الطلاب، والارتقاء في مستوى مهاراتهم على نحوٍ يسمح بدمجها في جوانب تفكيرهم كلّها (Renzulli, 1994; VanTassel-Baska, 2003). وفي هذا السياق، أشارت شور وكانيفسكي (Shore & Kanevsky 1993) إلى صعوبة «بحث» برامج التفكير وتطبيقاتها بالنسبة إلى الموهوبين؛ إذ يتطلّب الأمر دراسة غرفة الصف بدلاً من البحوث الفنية. ويتعيّن أيضاً ملاحظة الطلاب والمعلّمين طوال الوقت في الأوضاع المختلفة داخل المدرسة وخارجها؛ لاكتشاف الوضع الفاعل منها. ونظراً إلى تعقيد عملية التفكير والمتغيرات التي تؤثِّر في هذه العملية؛ فإنّ الدراسات القصيرة المدى لا تُعَدّ مرجعاً موثوقاً لتحديد أفضل السياسات التي تفيد الطلاب الموهوبين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

يمكن للمعلّمين وأولياء الأمور الإسهام بفاعلية في تطوير مهارات التفكير لدى الأطفال الموهوبين؛ وذلك باستخدام ما هو معروف وذائع من البحوث والخبرات العملية.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- حرص أولياء الأمور على أن يكونوا قدوة لأطفالهم فيما يخصّ التفكير التأمّلي؛ إذ إنّ نمذجة «التفكير بصوت عالٍ» يسمح للأطفال بمشاهدة مدى التزام البالغين بعمليات المنطق؛ ما يترك أثراً كبيراً في مخيلتهم، خاصة عند ممارسة هذه النمذجة في البيت والمدرسة.
- احترام تفكير الأطفال، وإيلاؤهم الأهمية اللازمة، يفتح المجال واسعاً أمام فرص النقاش واستكشاف الأفكار، ويُظهِر لهم أنّ التفكير يحظى بالتقدير والمتابعة.

في غرفة الصف:

- إنّ التوكيد في غرفة الصف، المترافق مع دعم الإدارة المدرسية، يجب أن يتركّز على مكافأة التفكير والاستقصاء والتأمّل، ومراعاة البدائل بدلاً من التلقين والتدريب،

والاعتماد على مستوى استرجاع متدن، والتحكّم الشديد في المحتوى والنشاط الصيفي.

- وجوب تدريس مهارات التفكير ضمن سياق واسع محفز للطلاب. لذا، يتعيّن على المعلّم أن يطالِع من أجل نقل عمليات التفكير بطريقة اندماجية داخل الغرفة الصفية، وتضمينها الموضوعات التمثيلية (الدرامية)؛ لا أن يُترَك تعلُّم هذه المهارات للمصادفة.
- حفز تفكير الطلاب إلى عمليات تفكير معقّدة وعالية المستوى، عن طريق الاستدلال باستخدام الأسئلة والمشكلات والقضايا المفاهيمية. لذا، يتعيّن على المعلّم أن يساعد الطلاب على بناء قاعدة معرفية ومفاهيمية راسخة، تتيح لهم بناء العلاقات والارتباطات.
- إدراك المعلّمين أنماط تفاعلهم مع الطلاب، والبحث عن طرائق الاستجابة بطريقة تأمّلية بعيدة عن إصدار الأحكام؛ وهذا يتطلّب الاستماع، ومشاهدة أنفسهم وهم يعملون (عن طريق تسجيل الصوت والصورة)، مستخدمين أدوات القياس الذاتي، مثل قوائم الشطب، لتحليل أسلوب تدريسهم، مع البحث عن الاستجابات التي تحدّ من التفكير أو تمنعه، وتلك التي تشجع التفكير والتدريب في المجالات المطلوبة.

في المدرسة:

- وجوب تطوير طرائق التقويم، خاصة الاختبارات المقنّنة، التي تعكس قدرة الطلاب على التفكير بطريقة جيدة ومنتجة. وفي هذه الأثناء، يجب دمج الأدوات الجديدة الخاصة بتقويم نمو تفكير الطلاب في خطط تحضير المعلم؛ ذلك أنّ المصفوفات وقياس العملية بملاحظات طويلة الأمد، سيُوفِّر مزيداً من المعلومات عن مهارات تفكير الطلاب.
- يجب أن يركز تدريب المعلّمين قبل الخدمة وفي أثنائها على إعدادهم مهنياً في الفروق، بحيث يشمل ذلك تعرُّف أنماط تفكير الطلاب الموهوبين، ووضع منهاج متمايز يلبي حاجات هؤلاء الطلاب. وبدلاً من الاكتفاء بالحديث للطلاب عن التفكير، يتعيّن على المعلّمين أن يشركوا الطلاب بطريقة نشطة في التفكير في

مجالات معيّنة، مثل: عملية الكتابة، والتجريب العلمي، واستيعاب القراءة، والتحليل، والحساب، ومهارات الدراسة.

ختاماً، فقد ثبت أنّ الخبرة العملية تعلّمنا أنّ مهارات التفكير التي تُفضي إلى توليد الأفكار وحلّ المشكلات بصورة ذكية، تساعِد الطلاب الموهوبين على تطوير قدراتهم الفريدة. ومع ذلك، لا تزال المدارس تخرِّج طلاباً يافعين خبراء في الحفظ واسترجاع المعلومات الواقعية، ولكنّهم يفتقرون إلى الكفاية في الإفادة من تلك المعلومات في إصدار أحكام مستنيرة؛ إنّهم يطمحون إلى اليقين، ولا يشعرون بالارتياح حيال المشكلات الجديدة، وهم بحاجة ملحّة إلى معرفة «الأجوبة الصحيحة» من معلّميهم. وفي المقابل، يتعيّن على المعلّمين الإفادة ممّا يتعلّمونه عن طلابهم الموهوبين من التعليم التأمّلي، في بناء منهاج مهارات تفكير ثابتة يمكن الدفاع عنها، إضافة إلى توفير البيئة المناسبة لتدريس ذلك المنهاج.

المراجع

Anderson, M. A. (1986). Protocol analysis: A methodology for exploring the information processing of gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 30, 29–32.

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: McKay.

Clark, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* Columbus, OH: Merrill.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Costa, A. L., & Lowery, L. F. (1989). *Techniques for teaching thinking.* Pacific Grove,CA: Midwest.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 43(2), 44–48.

Feldhusen, J. F. (1989). Thinking skills for the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel– Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* pp. 239–259). Denver, CO: Love.

Feldhusen, J. F. (1994). Thinking skills and curriculum development. In J. VanTas– sel– Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed., pp. 301–324). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F. (1998). Thinking skills for the gifted. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Ex– cellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 399–418). Den– ver, CO: Love.

Feldman, D. H. (1982). A developmental framework for research with gifted children. In D. H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativ– ity* (pp.31–45). San Francisco: Jossey–Bass.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution.* New York: BasicBooks.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teach– ers of gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 115–121.

Isaksen, S., & Treffinger, D. (1985). *Creative problem solving: The basic course.* Buf– falo, NY: Bearly.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Rockville, MD: Aspen.

McDaniel, E. (1994). *Understanding educational measurements.* Dubuque, IA: Brown.

O'Tuel, F. S., & Bullard, R. K. (1993). *Developing higher–order thinking in content areas* K–12. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world.* Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Pyryt, M. C. (1999). Effectiveness of training children's thinking: A meta–analytic review. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski Kubilius (Eds.), *Inves– tigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 351– 365). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent: A practical plan for total school improve– ment.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Ross, J. A., & Smyth, E. (1995). Thinking skills for gifted students: The case for cor– relational reasoning. *Roeper Review,* 17, 238–243.

Rostan, S. M., & Goertz, J. (1999). Creators thinking and producing: Toward a de– velopmental approach to the creative process. In A. S. Fishkin, B. Cramond, &

P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 97–113). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively.* Bloom–ington, IN: EDINFO Press.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended prac–ticesin gifted education.* New York: Teachers College Press.

Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mṇks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133–147). Oxford, England: Pergamon.

Spitz, H. H. (1982). Intellectual extremes, mental age, and the nature of human intelligence. *Merrill–Palmer Quarterly,* 28, 167–192.

Starko, A. J. (1999). Problem finding: A key to creative productivity. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 75–96). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review,* 16, 122–130.

Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches.* Pa–cific Grove,CA: Midwest.

Thompson, M. C. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school stu–dents* (pp. 56–74). Boston: Allyn & Bacon.

Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking.* Tucson, AZ: Zephyr.

VanTassel–Baska, J. (1988). *Comprehensive curriculum for gifted learners.* Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners.* Den–ver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J. (1994). Development and assessment of integrated curriculum: A worthy challenge. *Quest,* 5(2), 1–6.

VanTassel–Baska, J. (Ed.). (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners.* Denver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners.* Denver, CO: Love.

Ward, M. G. (1979). Differences in the ability levels and growth gains in three higher cognitive processes among gifted and non–gifted students. *Dissertation Abstracts International,* 39, 3960–A.

Winocur, S. L., & Maurer, P. A. (1997). Critical thinking and gifted students: Using IMPACT to improve teaching and learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 308–317). Boston: Allyn & Bacon.

التعلّم والتعليم القائمان على الاستقصاء

يُسهِم الطالب بدور فاعل في تحديد المحتوى عن طريق طرح الأسئلة المدفوعة بالفضول، وفي تقرير أسلوب التدريس المطلوب للسعي الدؤوب من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة. لسوء الطالــع، فإنّ المعلّمين والطلاب لا يتمتعون بخبرة كافيــة فيما يخصّ التعلّم الحقيقي القائم على الاستقصاء، لجعله واقعاً عامّاً؛ إمّا في غرف التعليم العام، وإمّا في الخبرات المتخصّصة الموجِّهة إلى الطلاب الموهوبين. وعلى الرغم من إمكانية تطبيق التعلّم المستند إلى الاستقصاء علــى طائفة واسعة من الطلاب، إلاّ أنّ التوقّعات الخاصة بإنجازات الطلاب الموهوبين يمكن إخضاعهــا للتعليم المتمايز المناســب، علماً بأنّ المهارات التي ينطـوي عليها هذا النوع من التعليم والتعلّم يمكن تدريسها وممارستها بصورة مباشرة.

ما الذي نعرفه؟

تميّزت معظم البحوث التجريبية الخاصة بالتعلّم القائم على الاستقصاء بشمولها طلاب الصف كافة. ولكن، مع اهتمام محدود أحياناً بالطلاب الموهوبين. على سبيل المثال، أجرى ديجيسي وويليت (DiGisi & Willett, 1995) استقصاءً لقراءة نصّ مادة الأحياء مع طلاب المرحلة الثانوية، تضمّن تعريض المعلّمين الطلاب العاديين وطلاب التسكين المتقدّم لقراءة النص. وقد أجرى الباحثان بعد ذلك مقابلات معمّقة مع عيّنة ممثّلة لمجتمع الاستقصاء تضم 16 معلّماً. وقد أفاد المعلّمون أنّ طلاب التسكين المتقدّم كانوا غالباً يُعطَون نصوصاً للقراءة المستقلة، وأنّهم تمتعوا باستقلالية أكبر للتعلّم من نصوصهم. وفيما يتعلق بمسألة الاستقصاء، كان طــلاب التسكيــن المتقدّم هم الوحيدون الذين وُجِّهوا إلــى كيفية بناء معرفة جديدة من

النصوص. وبالمثل، لاحَظ رادنبوش، وراوان، وشيونغ (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1993) هـذا التكيّف المتمايز مـن المعلّمين. فقد أرسل هؤلاء الباحثـون استبانات إلى 303 معلّمين يدرِّسون في 1205 صفوف ضمن 16 مدرسة ثانوية في ولايتي ميتشيغان وكاليفورنيا. وشملت هذه الاستبانات مهارات التفكير العالي في هذه الصفوف، وتَبيَّن أنّ المعلّمين عمدوا إلى وضع عدد كبير من أهداف التفكير المتقدّم للطلاب المقبلين على دخول الكلية، وقد كشفت الدراسات التي شملت الطلاب، بدلاً من المعلّمين، عن نتائج مماثلة. أمّا موار وتيلور (Moar & Taylor, 1995) فتوصّلا إلى مسألة عامة مهمة مبنية على دراسة لغرفتي صف من صفوف الحادي عشر في منطقة أستراليا الغربية بولاية إنديانا، يدرِّس فيهما معلّمان متخصّصان في فلسفـة العلوم المختلفة؛ إذ تَبيَّن لهما أنّ المعلّـم الذي عزّز أسلوب تدريسه بالاستقصاء عن طريـق العمليات الشخصية والاجتماعية لبناء المعرفـة، على عكس أسلوب التعليم المباشر، نجح بصورة أكبر في إشراك الطلاب في الاستقصاء. وفيما يخصّ كيفية اختلاف المعلّمِيْن حيـال هـذا المتغير المهم، فلـم يتعرّض له الباحثان، ولم يتضح لهمـا إن كانت قدرات بعض الطلاب قابلة للمقارنة مباشرة أم لا.

وفي المقابـل، أجرى شيباردسـون (Shepardson,1996) دراسة لطلاب أصغر سنّاً، ضمّت مجموعتين مختارتين عشوائيّاً من أربعة طلاب من الصف الأول في المدرسة الريفية نفسهـا. وقد اختارت المعلّمة نفسها كلَّ مجموعة لضمـان التنوّع في الجندر والقدرة اللفظية والأكاديمية. وأظهرت الدراسة أنّ المعلّمات عملن بغرض الفهم الفردي بدلاً من تعزيز التفاعل أو التعـاون بين الطـلاب الصغار، وأنّ استخدام المواد والتشارك فيها أسهم في تعلّم العلوم، وأنّ عـدم تجانس المجموعات (وهو صورة من صور بعض نماذج التعلّم التعاوني) لم يؤدِّ إلى فهـم المعنى. وعلى النقيض من ذلك، فقد أظهرت دراسة نوعية لثمانية طلاب موهوبين من الصـف الخامس، عملوا في مجموعتيـن من أربعة طلاب، وكانوا أكثـر تطابقاً في القدرات، وبينهم اثنان من الطلاب التوكيديين؛ أنّهم شاركوا بوضوح في الأنشطة المعرفية والاجتماعية المرتبطـة بمكاسبهم المعرفيـة (Barfurth, 1994). وربّما تكون مهمـة بارفورث المفتوحة النهايـة، لتصميم آلة من قطع الليجـو تُمثِّل فكرة الميزة الحركية، ملائمة أكثر من الأهداف المحـدودة التي وُضِعـت للأطفال ممّن هم أصغر سنّاً. ومع ذلك، فقـد أقرّ المعلّمون بوضوح

الطرائـق المقبولة وغير المقبولة اجتماعيّـاً وأكاديمياً لتفاعل الطلاب في مجموعات التعلّم. ويبـدو أنّ الفروق فـي قدرات الطلاب تؤثِّر بطريقة ما، لكنّ هـذه الطريقة لم تتضح معالمها جميعاً؛ نتيجة للتصميم المستخدم.

توصلّت الدراسات إلى نتائج مماثلة على مستوى الكلية. فقد درَّست كينغ (King ,1995) مهارات التفكير الناقد في مساقات علم النفس في جامعة ولاية كاليفورنيا بمدينة سان ماركوس. وبالمقارنة مع خبراء في هذا المجال، فإنّ طلاب الكلية كانوا يطرحون أسئلة تُظهِر مستويات معرفـة متدنية من الفهم الحقيقـي ما لم يُدرَّبوا على طرح أسئلـة مدروسة. وقد اشتمل هذا التدريب على مكوّنين رئيسين، هما: الأمثلة الجيدة، والتغذية الراجعة في أثناء التدريب.

من جانبـه، استخدم واينبيـرغ (Wineburg ,1991) أسلوب تحليـل الأفكار المسجلة (Protocol Analysis)* لدراسـة عملية الاستقصـاء التاريخي لدى ثمانية مؤرِّخين وثمانية طـلاب من المدرسة الثانوية، في تقويمهـم الدليل الوثائقي والمصوّر. وقد استنتج أنّ طلاب المدرسة الثانوية كانوا قادرين على تعلّم حقائق كثيرة، وكذلك الخبراء، ولكنّهم لم يتساءلوا عن التناقضات، ولم يحاولوا مطابقة الأنواع المختلفة من الأدلة، وكانوا في بعض الأحيان يستقرئون مـا وراء الأدلة، ولم يفهمـوا كيفية بناء المعرفة التاريخية الجديـدة. وفي الوقت الذي أثبتت فيه كينغ أنّ التدريب يمكن أن يغيِّر الأداء، درس واينبيرغ فقط أثر التدريب في طرح الأسئلة.

الاستقصاء مع الطلاب الموهوبين

بدأت الدراسات الخاصة بتعلّم الموهوبين تطرح أسئلة مماثلة. وربّما يكون أفضل مثال معروف على سياق التعلّم القائم على الاستقصاء في تعليم الموهوبين، هو النمط الثالث من نموذج الإثراء الثلاثي (Type III Enrichment Triad Model) الذي وضعه رونزولي، وطوّره.

توجـد كتابات مكثفة تعرّضت لأنشطة هذا النمـط، وقد غلب عليها الدراسات الوصفية العلاجية. وبالمجمل، فإنّ هذه الكتابات تُظهِر – بطريقة مقنعة– تمتع الطلاب ذوي القدرات العاليـة بالخيارات المنهاجية، عنـد تعرّضهم لها. فضلاً عن إنتاجهـم أعمالاً باهرة (انظر

* protocol analysis: هو أسلوب يستخدم لمعرفة أثر التفكير بصوت عالٍ في أداء المهمة، أو حل المشكلة.

Baum, Renzulli, & Hébert, 1995). وحتى لا يتوقّع أحد أنّ نماذج النوع الثالث من خبرات الاستقصاء تكثر في المدارس، فإنّنا نود التذكير هنا بأنّ مسحاً وطنيّاً شاملاً أجراه المركز الوطني لاكتشاف الموهوبين والنابغين (the National Research Center on the Gifted and Talented)، وضمّ نحو 3400 معلّم من معلّمي الصفوف النظاميين؛ توصّل إلى أنّ تغييرات طفيفة فقط كانت تُجرى- في أفضل الحالات- على المنهاج العادي من أجل تلبية حاجات الطلاب الموهوبين (Archambault et al., 1993)، وأنّ تطبيقات النمط الثالث كانت أكثر ندرة من النمط الأول، أو الأنشطة الإثرائية العامة الأخرى.

ومع ذلك، أظهر الطلاب الموهوبون قدرة على الانخراط في تعلّم قائم على الاستقصاء في موضوعات متفرّقة، تتراوح بين الفنون والدراسات الاجتماعية (Kay, 1994). فضلاً عن العلوم العامة. ففي دراسة كراموند ومارتن وشاو (Cramond, Martin & Shaw ,1990)، دُرِّبت مجموعتان من الأطفال الذين صُنِّفوا على أنّهم موهوبون؛ إمّا في حلّ المشكلات الإبداعي (المجموعة الضابطة (n = 28)) الذي أضيفت إليه مهارات تدريب الذاكرة، وإمّا في حلّ المشكلات الإبداعي (المجموعة الضابطة (n = 25)) الذي دُمِجت فيه مهارات نقل محدّدة. وقد عُمِّمت المهارات المرتبطة بالاستقصاء عن طريق المجالات. وفي المقابل، عمل كانيل وريشبنيرغ (Kaniel & Reichenberg ,1992) مع 140 طفلاً من الأطفال الموهوبين المهمّشين ثقافيّاً، من عمر 10 – 12 سنة، وكان أداؤهم جميعاً ضعيفاً. وقد تلقّى نصفهم تدريباً في إثراء فويرشتاين الذرائعي (Feuerstein Instrumental Enrichment)، إضافة إلى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير الأخرى. كما تعلَّم نصفهم برمجية الإثراء الذرائعي. ومع أنّ المجموعة التي تلقّت تدريباً على مهارات التفكير العليا عمَّمت هذه المهارات على المهام اللفظية وغير اللفظية، إلّا أنّ ذلك لم ينعكس فوراً على أدائها المدرسي. وقد لوحِظ تعزُّز الأداء المدرسي لهذه المجموعة بعد مُضيّ أربع سنوات على التدريب. وعلى الرغم من أنّ الدراسة لم تتطرّق إلى أسباب هذا التأخير، إلّا أنّ ذلك يشير إلى ضرورة التحلّي بالصبر بانتظار جني الفوائد التعليمية.

مـن جانب آخر، عالجت غالاغيـر وستيبيـن (Gallagher & Stepien ,1996) مسألة الخوف الشائع لدى الأطفال الذين يشاركون في الاستقصاء؛ جرّاء إحساسهم بفقدان المحتوى الأساسي. ولدحض مثل هذا الخـوف، أجرت الباحثتان دراسة شملـت 167 طالباً من طلاب السنـة الثانوية الثانية فـي مدرسة داخلية بولاية إلينوي للطلاب الموهوبيـن رياضيّاً وعلميّاً. ووجـدت الباحثتـان أنّ الطلاب الذين بدؤوا التعلّم على نحوٍ غيـر منظّم جيداً، وواصلوا ذلك مع تحكّم كبير منهم في المحتوى ووتيرة التعليم؛ كان أداؤهم في المعلومات الأساسية يماثِل أداء الطلاب الموهوبين في أكثر البرامج التقليدية نمطية.

وفي دراسة لفريدمان ولي (Friedman & Lee ,1996) شملت سبعة معلّمين في مدينة صغيرة بولاية كنساس، كانوا يدرِّسون 137 طالباً من طلاب الصفين: الرابع والخامس؛ تَبيَّن لهما أنّ المعلّمين كافة لم يشاركوا سوى في ورشة عمل ليوم واحد حول تعليم الموهوبين، ولكنّهم جميعـاً كان يدرِّسون في غرفهم الصفية طلاباً موهوبين حُوِّلوا إليهم من صفوف أخرى. وقد تلقّى هؤلاء المعلّمون مزيداً من التدريب على ثلاثة نماذج لتعليم الموهوبين (بما في ذلك نموذج الإثراء الثلاثي)، لكنّ الفروق بين هؤلاء المعلّمين حجبتها أهمية التعليمات المركّزة المحدّدة حيال كيفية طرح أسئلة ذات مستوى متقدّم؛ بهدف تطوير أساليب الطلاب في طرح الأسئلة. وقـد أوضحت هذه الدراسات وما شابهها، أنّه يمكن تمكيـن الطلاب الموهوبين مباشرة من المهارات التكوينية التي تميل إلى التعلّم المبني على الاستقصاء. لكنّ أيّاً من هذه الدراسات، مـع ذلك، لم تتضمّن مجموعة ضابطة غير موهوبة، ولم تستقصِ إن كان هذا الوضع مختلفاً بالنسبة إلى الطلاب ذوي القدرة المتوسطة، أو تُظهِر كيفية هذا الاختلاف إن وُجِدَ.

وفـي دراسة أخـرى شملت عيّنـة واسعة، توصّـل هانسين وفلدهـوزن (Hansen and Feldhusen ,1994) إلى نتائج مشابهة لتلك الواردة في كتب التعليم العام حيال أهمية التدريب. وقد تضمّنت الدراسة مقارنة بين 54 معلّماً متخصّصاً في تعليم الموهوبين، ممّن حضروا ما بيـن 3–5 دورات فـي تعليم الموهوبين مع معلّمين لم يتلقّوا مثل هـذا التدريب، ولكنّهم كانوا مسؤوليـن عن طلاب موهوبين. أظهرت نتائـج الدراسة أنّ المعلّمين المدرّبين أوجدوا فرصاً للطلاب الموهوبين ساعدتهم على تحديد أنشطتهم التعلّمية، وعلى ممارسة التوجيه الذاتي.

ونظـراً إلى معيار انتقاء معلّمي الدراسة (تلقّي تدريب على تعليم الموهوبين، أو عدم تلقّيه)؛ فقد ظهرت علامات تُنذِر بوجود خطر من محاولة المعلّمين الميّالين إلى علاقات الاستقصاء مـع الطـلاب، الحصول على تدريب في مجال تعليم الموهوبين. وممّا لا شكّ فيه أنّ المعلّمين يحدِثون فرقاً وتميّزاً في الأداء، ولكنّ تأثير المتغيرات المستقلة المحدّدة بحاجة إلى مزيد من الدراسة. وينطبق الشيء نفسه على دراسة بوم وزملائه التي تابعت -عن كثب- أعمال 12 معلّماً دُرِّبوا على نموذج الإثراء الثلاثي مع 17 طالباً موهوباً تراوحت أعمارهم بين 8 سنوات و 13 سنة، وكانوا يمارسون مشروعات النمط الثالث في نموذج الإثراء الثلاثي، لكنّ أداءهم كان ضعيفاً.

وقد استطاع الطلاب مرّة أخرى تطوير مشروعات ذات قيمة. ولكن، تعذّر تحديد سبب ذلك، وما إذا كان مردّه النتيجة الإيجابية لقدراتهم، أو تجمّعهم للتعليم، أو إجراءات المعلّمين المحـدّدة، أو محتوى التعليم. وقد اعتـرف الباحثون بهذه الصعوبة في الاستنتاج. ولم يتضح حجـم التدريب الذي تلقّاه الطلاب فيمـا يخص طرح الأسئلة. والسؤال الرئيس الذي ظلّ من دون إجابة هو: هل كان التعلّم القائم على الاستقصاء، أو على غيره، ملائماً للطلاب النابغين؟ قدّمت دراستان تجريبيتان أجوبة أولية متناقضة عن هذا السؤال؛ إذ وجد ميدور (Meador, 1994) أنّ التدريـب على المجاز والصور البلاغيـة، واستخدام التشبيهات لإجراء ارتباطات بيـن الأفكار غير المترابطة، ومساعدة الطلاب على تقدير أفكار الشخصية (على خلاف ما تحويـه الكتب المدرسية، أو يُصرِّح به المعلّمـون. (انظر: غابيلا، (Gabella, 1994)، الذي تنـاول هـذه المسألة بين أكبر الطـلاب سنّاً)؛ مكَّن 107 أطفال فـي روضة تضم في جنباتها الموهوبيـن وغير الموهوبين من طرح أسئلة عالية المستـوى. وقد يشير ذلك إلى عدم وجود نتيجة محدَّدة حيال القـدرة، في حين أثبت روبرتس وإنغرام وهاريس (Roberts, Ingram, and Harris ,1992) أنّ العمليـات المعرفيـة العليا قد تعـزّزت أكثر بين الطلاب الموهوبين الذين تلقّوا خدمات خاصة، شملت نموذج الإثراء الثلاثي، وأنشطة النمطين الإثرائيين: الأول والثاني، وحلّ المشكلات الإبداعي، والبحث المستقل. وقد شملت التباينات أقلّ الطلاب قدرة (n = 56) فـي البرامج الخاصة، والطلاب الموهوبين (n = 30) في المدارس العادية. وقد اعترف روبرتس وزملاؤه (Roberts et al.) بالإسهام الجزئي غير المفسّر الناجم عن مجرّد تجميـع الطـلاب الموهوبين. أمّا القضية التي لم يعالجوهـا فتتمثّل في مدى ملاءمة البرامج

الخاصــة. وبوجه عام، فقد تَبيَّن أنّ أنشطة النمط الأول أو الثالث من نموذج رينزولي تناسب طــلاب الصــف كافة (يشير فريدمان و لي إلى ذلك، بوضوح)، في حين ثَبَتَ عدم فاعلية حلّ المشكلات الإبداعي غير المعدل، وغير المقترن بأيّ مكوّنات انتقال معرفة إضافية (Cramond et al,1990). أمّا العنصر المتبقي من برنامجهم فكان التدريب على البحث المستقل؛ وهو أمر ثَبَــتَ أنّه ملائم للطلاب الموهوبين. وفيما يخصّ حالة عدم اليقين المتبقية، فهي ناجمة عن القياس المعياري الذي استخدمه روبرتس وآخرون؛ وهو اختبار روس للعمليات المعرفية العليا (the Ross Test of Higher Cognitive Processes)، وليســ عــن نتاج أداء بدرجة صدق طبيعي عالية، مثل مشروع البحث المستقل الذي استخدمه بوم وآخرون (Baum et al.1995).

أضف إلى ذلك، فقد تعذّر -حتى الآن- وجود دراسة يمكنها الإجابة عن السؤال المهم: أيّهمــا جاء قبــلاً: الدجاجة أم البيضة؟ فهل اختلاف إجابات الطــلاب مردّه تعلّمهم بطريقة مختلفة؟ أو: هل تختلف طريقة تدريسهم لأنّ أداءهم مختلف؟ ثمّ، أين يكون تعليمهم مختلفاً؟ وكيف حدث ذلك؟

إنّ هذه المعضلة قد تتطلّب دراسة استقصائية في وضع تربوي عام، يكون فيه المعلّمون غير واعين تماماً لقدرات الطلاب، وهذا يستدعي إعادة النظر في هذه القدرات. وهناك إشارة واحدة، مجرّد إشارة، وردت في دراسة موس (Moss, 1990)؛ إذ توصّل إلى أنّ أمهات الأطفال مــن عمر 2 – 3 سنوات، الذين أحرزوا علامات مرتفعة في اختبار ذكاء ما قبل المدرسة، قد يعمــدن -بصورة متزايدة- إلى توجيه أطفالهنّ، وطــرح الأسئلة عليهم في أثناء أداء أنشطة الألغاز والتركيب (مثل: سؤالهنّ الأطفال عمّا يحبّون بناءه، أو عن كيفية تحديد أحدهم قطعة المكعبات التي تركّب مع أخرى)، بدلاً من حفزهم مباشرة إلى وضع الحلول (مثل: اقتراحهنّ ما يتعيّن على الأطفال بناؤه وتركيبه، أو توجيههم في أثناء عملية البحث عن حواف المكعبات الملونــة المتشابهة). إنّ السبب والنتيجة متداخلان تماماً هنــا، ولكنّ احتمال أن يؤدي شكل التدخّل المبكر من أحد الوالدين إلى إيجاد مسارات للاستقصاء، يُعَدّ موضوعاً مثالياً لدراسة متابعة طولية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

تشير البحوث الخاصة بالتعلّم القائم على الاستقصاء -حتى الآن- إلى فاعليته في غرف الصفوف ضمن درجات متفاوتة من مستويات القدرة، وإلى إمكانية إفادة المعلّمين المتمرسين منه في تدريب الطلاب على كيفية طرح أسئلة ذات صلة بالاستقصاء، وتسهيل التفاعل بين المجموعات الصغيرة. ولكن، قد يُفضي ذلك إلى حدوث فروق نوعية في النتاجات، ونحن نقترح إيلاء الاستقصاء أو التساؤل اهتماماً خاصّاً في خدمات التمايز الخاصة بالطلاب الموهوبين. إلاّ أنّ الطبيعة المحدِّدة لمثل هذا التمايز لم تتحدَّد بعدُ.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- افتقار البحوث المنشورة -حتى الآن- إلى بحث يربط التعلّم القائم على الاستقصاء في المدرسة بخبرة البيت. لكنّ بعض الدراسات التي لاحظت وجود فروق بين الطلاب؛ حتى في مرحلة رياض الأطفال، تشير إلى أنّ البيت يمكن أن يلعب دوراً تحضيريّاً مهمّاً. ومع أنّ هذا يتطلّب إجراء مزيد من الدراسة، إلّا أنّ الطلاب الصغار الذين يُمنحون فرصة اتخاذ القرارات في أمورهم الحياتية، ويُطلَب إليهم الإدلاء بآرائهم في القرارات العائلية، ويلقى فضولهم تشجيعاً لا كبتاً، في المدرسة والبيت؛ إنّ هؤلاء الطلاب يكونون في وضع أفضل من غيرهم فيما يخصّ التعلّم القائم على الاستقصاء.

في غرفة الصف:

- الفرضية التي يمكن الدفاع عنها هنا، هي حاجة الطلاب إلى أن يتعلّموا مباشرة المكوّنات المحدّدة للتعلّم القائم على الاستقصاء؛ من: طرح أسئلة مثيرة عالية المستوى، إلى تقدير أحكامهم الخاصة، وانتقاد حجج الآخرين، وتقديم التقارير. فضلاً عن حاجتهم إلى تلقّي التدريب المطلوب لجمع هذه المكوّنات معاً.
- لم تنجح البحوث المتوافرة -حتى الآن- في معالجة مدى حاجة المعلّمين إلى التدريب والخبرة المحدَّدة في التعلّم القائم على الاستقصاء، قبل انخراطهم الفعلي

في تدريس هذا النوع من التعلّم. ويشير نجاح أنشطة النمط الثالث الإثرائي- على الرغم من قلّة عددها نسبيّاً- إلى إمكانية وضع نهاية لهذه المسألة. ففي أثناء دراسة لهانكوك، وكابوت، وغولدسميث (Hancock, Kaput, and Goldsmith, 1992) في أحد مختبرات الحاسوب لعرض بيانات مع طلاب من صفوف: الخامس، والسادس، والثامن، ومع المعلّمين أيضاً؛ حدّد هؤلاء الباحثون حاجة المعلّمين والطلاب إلى اكتساب مهارة تحديد المشكلات وممارستها، وترتيب الأولويات، وتجميع النتائج، وحلّ التناقضات، ورصد البيانات. وأعربوا عن اعتقادهم بأنّ إتقان هذه المهارات قد يستغرق سنوات عدّة. وبناءً على ذلك كلّه، يجب ألّا يكون هذا الاستنتاج مفاجئاً للمشرفين على برامج شهادة الدكتوراه في الجامعات.

في المدرسة:

- احتمال تأثير القرارات - على مستوى المدرسة- في توفير الفرصة للتعلّم القائم على الاستقصاء في غرفة الصف، ولكنّ هذا أيضاً مجرّد تخمين أكثر ممّا هو خلاصة دراسة محدَّدة. وبوجه عام، تتبنّى مدارس كثيرة مهام تربوية تؤثّر في المنهاج العام، وربّما شدّدت كلّ مبادرة لإصلاح المنهاج في العقد الماضي؛ من الرياضيات إلى الدراسات الاجتماعية واللغة والفنون والعلوم، على الطبيعة المركزية للاستقصاء.

وينطبق الأمر نفسه على المستويات جميعها، بَدءاً بالطلاب الصغار، وانتهاءً بطلاب الجامعة. وهذا الاصلاح لا يحدث عادة؛ إذ إنّ عدداً قليلاً فقط من المعلّمين- ناهيك عن طلاب الجامعات المتدرّبين الآخرين- قد مرّوا بخبرة التعليم المبني على الاستقصاء (Aulls & Luconi, 1997). ولا يزال استكشاف دور القيادة التربوية وخبرة المعلّمين المسبقة في بداياته وبواكيره. ختاماً، تُظهِر المؤلَّفات الخاصة بالطلاب الموهوبين توافقاً كبيراً على ما يمكن عمله عند التطبيق، ولكنّ هذا التطبيق نادر الحدوث.

المراجع

Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C.L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results*

of anational survey of classroom teachers (Research Report No. 93101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Aulls, M. W., & Luconi, F. (1997, May). *Participation in inquiry instruction: Preservice teachers' exposure to inquiry instruction and beliefs about the nature of inquiry and who can successfully participate in it.* Paper presented at the midyear meeting of the National Association for Gifted Children, Montreal, QC, Canada.

Barfurth, M. A. (1994). *The collaborative process as seen through children's disagree-ments while learning science.* Unpublished doctoral dissertation, McGill Uni-versity, Montreal, QC, Canada.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995) Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly,* 39, 224–235.

Cramond, B., Martin, C. E., & Shaw, E. L. (1990). Generalizability of creative prob-lem solving procedures to real life problems. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 141–155.

DiGisi, L. L., & Willett, J. B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching,* 32, 123–142.

Friedman, R. C., & Lee, S. W. (1996). Differentiating instruction for high-achieving/ gifted children in regular classrooms: A field test of three gifted education models. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 405–436.

Gabella, M. S. (1994). Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry. *Theory and Research in Social Education,* 22, 340–363.

Gallagher, S. A., & Stepien, W. J. (1996). Content acquisition in problembased learn-ing: Depth versus breadth in American studies. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 257–275.

Hancock, C., Kaput, J. J., & Goldsmith, L. T. (1992). Authentic inquiry with data: Critical barriers to classroom implementation. *Educational Psychologist,* 27, 337–364.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teach-ers of gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 19, 115–123.

Kay, S. (1994). From theory to practice: Promoting problem-finding behavior in children. *Roeper Review,* 16, 195–197. 116 Best Practices in Gifted Education

Kaniel, S., & Reichenberg, R. (1992). Instrumental enrichment: Effects of general-ization and durability with talented adolescents. *Gifted Education Interna-tional,* 8,128–135.

King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. Inquiring minds really do want to know: Using questions to teach critical thinking. *Teaching of Psychology,* 22, 13–17.

Meador, K. S. (1994). The effect of synectics training on gifted and nongifted kin–dergarten students. *Journal for the Education of the Gifted,* 18, 55–73.

Moar, D., & Taylor, P. C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teach–ing,* 32, 839–854.

Moss, E. B. (1990). Social interaction and metacognitive development in gifted pre–schoolers. *Gifted Child Quarterly,* 34, 16–20.

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher, and school influences. *American Educational Research Journal,* 30, 523–553.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Roberts, C., Ingram, C., & Harris, C. (1992). The effects of special versus regular classroom programming on higher cognitive processes of intermediate el–ementary aged gifted and average ability students. *Journal for the Education of the Gifted,* 15, 332–343.

Shepardson, D. P. (1996). Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders. *Journal of Research in Science Teach–ing,* 33,159–178.

Wineburg, S. S. (1991). History problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology,* 83, 73–

ضغط المنهاج

يمكـن حذف نحـو 50% من المنهاج العـام للطلاب الموهوبين فـي المرحلة الابتدائية داخـل غرفة الصـف العادية، من غيـر أن يؤثِّر ذلك في علامات اختبـار التحصيل الخاصة بالقـراءة، ومفاهيم الرياضيات، والدراسات الاجتماعية؛ حتى حين يُختبَر الطلاب في صف واحـد يفوق مستواه مستوى فئـة التسكين. وفي حال تلقّى المعلّمون التنميةَ المهنية المطلوبة، فإنّهـم يستطيعون أن يُحدِّدوا بدقة الطـلاب الذين يلزم اختزال (ضغط) منهاجهم، ويبدون استعـداداً لتطبيق هذه الإستراتيجيـة، مع اعترافهم بعدم توافر الوقـت الكافي لإعداد مواد التدريس الخاصة بذلك.

ما الذي نعرفه؟

علـى الرغم من تعدُّد مسمّيات هـذه الإستراتيجية، مثل ضغـط المنهاج curriculum compacting، والتدريس التشخيصي- العلاجي diagnostic-prescriptive instruction، وضغط المحتوى ، فإن هدف الإستراتيجية، وأسلوب التدريس، أو عملية المنهاج، يبقى واحداً. والفكرة باختصار ترمي إلى قياس تطوّر المعرفة والمهارة لدى الطلاب الموهوبين في مجالات محتوى معيَّنة قبل بداية التدريس؛ لتحديد ما يعرفونه فعلاً ، أو ما يستطيعون عمله، ولتزويدهم بالتعليم والمنهاج الذي يلبّي حاجاتهم الأكاديمية، خاصة أولئك الطلاب المتميّزين في غرف الصفوف غير المتجانسة؛ إذ تُسهِم عملية الضغط في تغيير المنهاج، وعدم تكرار أيّ موضوع أو مبحث أتقنه هؤلاء الطلاب.

يوجد مكوّن رئيس في ضغط المنهاج؛ هو الاختبار أو القياس القبلي. ومن الضروري أن تعكس مـواد الاختبار القبلي الأهداف والغايات المتعلّقة بالمحتـوى والمهارات التي سيتقنها الطـلاب في أثناء عملية التعلّـم. ويتعيّن على المعلّمين إدراك هـذه الأهداف والغايات؛ بغية اختيار مواد الاختبار القبلي، أو إعدادها على نحوٍ يطابق المنهاج المراد ضغطه. يوجد مكوّن فاعل آخر، هو وصف التعلّم في مجالات لم تُطوَّر أو تُتقَن بعدُ، ولكن، بمعدل وخبرات منهاجية تناسب الطالب الموهوب بصورة أكبر.

أمّـا بالنسبـة إلى الطـلاب، فـإنّ فوائد ضغـط المنهاج تشمـل توفير الوقـت، وإتاحة الفرصةلأنشطة التسريع والإثراء، مثل: القراءة الحرّة، وواجبات القراءة البديلة، والمشروعات، والأحاجي، والمسائل الرياضية (Reis & Purcell, 1993).

أهمية ضغط المنهاج

أشـارت الدراسات التي قام بها آرشامبولت وزمـلاؤه (Archambault, 1993)، وريز وبورسيل (1993)، وريز وويستبيرغ (1994)، إلى أنّ تقديم الخدمة للطلاب المتميّزين يكون أساساً في غرف الصفوف غير المتجانسة، خاصة في المدارس الابتدائية والمتوسطة؛ إذ تُمثِّل خدمتهم في هذه الأوضاع تحدياً كبيراً (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). فقد سبق لهؤلاء أن أمضوا جزءاً لا بأس به من السنة الدراسية في ممارسة المهارات التي أتقنوها حقّـاً، ومراجعة المحتوى الـذي يعرفونه، أو قراءة مواد لا تُشكِّل تحدياً بالنسبة إليهم. لذا، لا يمكـن عمل الكثير من أجل تمايز خبراتهم التعليميـة (Archambault et al.). وقد أوردت ريـز وبورسيل قائمـة بأسماء خبراء انتقدوا غياب التحدي في الكتـب المدرسية عموماً، وفي مجالات محتوى محدّدة، مثل: القراءة (Chall & Conrad, 1991)، والرياضيات (Usiskin, 1987). وإضافـة إلـى غياب الكتب المدرسيـة الصعبة، فإنّ الدلائل تشير إلـى أنّ كثيراً من الطلاب يعرفون فعلاً المادة التي يجري تدريسهم إيّاها. على سبيل المثال، ذكر تيلور وفراي (Taylor & Frye, 1988) أنّ مـا نسبته 78 – 88% من طلاب الصفين: الخامس والسادس، العادييـن، وذوي القدرات فـوق المتوسطة؛ نجحوا في الاختبـارات القبلية قبل الانخراط في أنشطة تطوير المهارة في القراءة الأساسية. ويدعو هذان المثالان – محددات الكتب المدرسية

والتحصيـل القبلي - إلى القلق عموماً، خاصة بالنسبـة إلى الطلاب المتقدمين أكاديميّاً في غرف الصفوف التقليدية غير المتجانسة. ومن الشائع الاعتماد على الكتب المدرسية في هذه الأوضاع. لذا، فإنّ تزويد الطلاب بالمعلومات التي يعرفونها أصلاً أو المهارات التي يتقنونها، يُعَدّ مضيعة للوقت. وتأسيساً على ما سبق، فإنّ ضغط المنهاج؛ أي حذف المادة المتقنة أصلاً، يُمثِّل أحد الجوانب المهمـة لمجموعة الخدمات المقدّمة للطلاب ذوي القدرات العالية، بمَنْ فيهم الطلاب المتنوّعون ثقافيّاً (Renzulli & Reis, 2004).

تحصيل الطالب

ربّمـا يكون السؤال الـذي يتوارد إلى روع المعلّمين والمديريـن وأولياء الأمور، هو: كيف يؤثِّر ضغط المنهاج في التحصيل؟

لاحَظت ريز وزملاؤها (Reis et al., 1998) أنّ أحد الأسباب التي تجعل المعلّمين غير مستعدّيـن لضغط المنهـاج، هو خشيتهم من تراجع أداء الطلاب الذين يُضغَط منهاجهم في اختبـارات المساءلة، أو بطاريات التحصيل المقنّنة. وقد جرى استقصاء أثر ضغط المنهاج في تحصيل الطالب، في دراسة شملت 436 طالباً من الصفوف 2 – 6. وباستخدام اختبار فوق المستـوى مع اختبارات أيوا للمهارات الأساسيـة (the Iowa Tests of Basic Skills)، أفاد الباحثـون أنّ علامات اختبار التحصيل لم تتأثّر مقارنة بعلامات مجموعة طلاب من قدرات مماثلـة لم يُضغَـط منهاجها. وقد كانت النتائج متطابقة في كلّ مـن: الرياضيات، والقراءة، والدراســات الاجتماعية. ولاحَظ الباحثون أنّه على الرغم من حذف ما نسبته 40 – 50% من المنهـاج لهـؤلاء الطلاب، فقد حافظ الطـلاب ذوو القدرة العالية على علامـات نهاية العام المرتفعة. وبصورة خاصة، كان المتوسط المئيني لمفاهيم الرياضيات والاختبارات الفرعية للقراءة 93 في اختبار فوق المستوى. وبعبارة أخرى، كانت علامات طلاب المرحلة الابتدائية الذيـن ضُغِط منهاجهم مثل علامات الطلاب المماثلين لهم فـي الموهبة، الذين تعلّموا وَفق منهـاج المستـوى الصفي التقليدي. لذا، لا يوجد ما يدعو إلى خـوف أولياء الأمور والمعلّمين ومديـري المدارس من انخفاض مستـوى التحصيل في حال ضغط منهاج المرحلة الابتدائية للطلاب ذوي القدرات العالية.

مهارة المعلم في ضغط المنهاج

يمكـن للمعلّمين التعـرُّف إلى الطلاب الذيـن يحتاجون إلى ضغـط المنهاج عن طريق التدريـب الصحيـح. وقـد ذكرت ريـز وبورسيل أنّ مـا نسبته 95% مـن عيّنـة لمعلّمين تلقّوا تدريبـاً مهنيّـاً على ضغط المنهـاج، كانـوا قادرين على تحديـد الطـلاب الموهوبين الذين تلزمهـم هـذه الإستراتيجية، وحدَّد هؤلاء المعلّمون المناهج التـي تحتاج إلى ضغط، وعمدوا إلـى ضغـط المنهاج – على الأغلب– في مـادة الرياضيات، وفنون اللغـة (Reis & Purcell;) (Reis & Westberg, 1994). وفـي دراسـات ذات صلـة بالموضـوع، شملـت معلّمين من 27 مدرسـة و 20 مدرسـة في مناطـق تعليمية على التوالـي، توصّل الباحثون إلـى نتيجة مفادها أنّ معلّمـي المدارس الابتدائيـة استطاعـوا حـذف مـا نسبتـه 40% – 70% مـن مجـالات المحتـوى جميعها للطلاب النابغيـن (Reis & Purcell, p. 147)، وبمعدل تراوح «بين 42% و57% من المحتوى للطلاب النابغين الذين اختاروهم (Reis & Westberg, p.127).

من جانبها، كرّرت ستامبز (Stamps, 2004) جزئيّاً الدراسة الوطنية لضغط المنهاج على نطاق أصغر، شمل طلاب أربعة فصول من الصف الأول، اختيروا عشوائيّاً من مدرستين. ووجدت الباحثة أنّ المعلّمين الذين تلقّوا تطويراً مهنيّاً ودعماً من معلّم غرفة مصادر الموهوبين، قاموا بضغط المنهاج للطلاب، وقالوا إنّهم سيواصلون ذلك مستقبلاً. من جانب آخر، درست ريـز وبورسيل الإستراتيجيات التي استخدمهـا المعلّمون في حذف المحتوى، وتوصّلتا إلى أنّ المعلّميـن يميلون إلى ضغط المنهاج على مستوى الوحـدة بدلاً من اللجوء إلى المُدد الزمنية الطويلـة، مثل: فترة الاختبارات، أو الفصول الدراسية. وبهذا الخصوص، فإنّ إستراتيجيات المعلّمين الذين ينفّذون ضغط المنهاج مع أنشطة إثرائية بديلة، قد تختلف عن منحى التعليم التشخيصي– التوجيهي الذي طرحه ستانلي، والذي يُشدِّد على القياس القبلي لتحديد ثغرات محدَّدة في تعلّم الطالب، ويُفرِّد التعليم لدفع الطلاب إلى الأمام في الفصل الدراسي أو المساق (Brody & Mills, 2005; Stanley, 1978).

وقـد لا يكمن تحدي ضغـط المنهاج في تحديد ما يجب ضغطـه، وإنّما فيما يجب عمله فـي الوقت المتوافر، وفي كيفية إدارة هذا الوقت. وفـي الدراسات التي نشرتها ريز وبورسيل

(1993) ، وريز وويستبيرغ (1994) ، فإنّ المعلّمين الذين تلقّوا تنمية مهنية مكثفة، بما في ذلك تدريب الأقران، هم الذين وفّروا أكثر الفرص لضغط المنهاج. وبالنسبة إلى جودة النماذج المستخدمة في توثيق العملية، فإنّ المعلّمين الذين تلقّوا تنمية مهنية، بما في ذلك تدريب الأقران، أعدّوا خططاً مفصّلة أكثر، وإستراتيجيات تسكين أكثر لتلبية حاجات طلابهم، مقارنة بالمعلّمين الذين تلقّوا تنمية مهنية أقلّ. وبصورة عامة، فإنّ المعلّمين الذين مارسوا ضغط المنهاج أفادوا أنّ إحباطهم الشديد ناجم عن عدم عثورهم على المواد البديلة المناسبة، والوقت الكافي للتخطيط لتلبية الحاجات الفردية. وأعربوا عن قلقهم من عدم توافر الدعم (اللوجستي) لتنفيذ عمليات ضغط المنهاج وإدارتها.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- محاولة تبديد مخاوف أولياء الأمور وطاقم المدرسة، المتمثّلة في تأثير ضغط المنهاج سلباً في أداء الطلاب الموهوبين في الاختبارات الحاسمة، وتطمينهم بأنّ طلاب المرحلة الابتدائية لا يتأثّرون بضغط المنهاج.
- حاجة معلّمي الصفوف إلى دعم متواصل من مدرّبي الأقران؛ لتنفيذ ضغط المنهاج والحفاظ عليه. فضلاً عن حاجتهم إلى دعم مستمر من الاختصاصيين، مثل: خبراء القراءة والرياضيات، وموظفو موارد الموهوبين القادرون على توفير مواد بديلة والتوجيه في مجال المنهاج.
- حاجة معلّمي الصفوف إلى الوقت؛ لتحديد أنشطة بديلة، أو إعدادها على نحوٍ يناسب الحاجات الفردية. لذا، يتعيّن على الإداريين تخصيص وقت لموظفيهم؛ للمشاركة في أنشطة المنهاج هذه.
- حاجة معلّمي الصفوف إلى مواد بديلة؛ ما يتطلّب من الإداريين تخصيص ميزانية للحصول على هذه المواد.

في المدرسة:

- نظـراً إلـى إسهام ضغـط المنهاج في تسريـع تعلّمِ الطلاب المنهـاجَ؛ يتعيّن على المدارس اعتماد سياسات تسمح بوصول الطلاب والمعلّمين إلى الموادَّ من مستويات صفية متقدّمة.
- تأكيد كثير من البحوث أثر التنمية المهنية في ضغط المنهاج في صفوف المرحلة الابتدائيـة. وقد ثَبَتَ نجاح المعلّمين في التعرُّف إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى ضغط المنهاج، واستعدادهم للمشاركة في هذه الممارسة. أمّا بالنسبة إلى التأثير في الطلاب، فقد أشارت الدراسة الوطنية الواسعة الوحيدة لضغط المنهاج إلى أنّ أداء الطلاب لا ينخفض على قياسات التحصيل. ويوجد أيضاً دليل على أنّ ضغط المنهـاج- عنـد دمجه في مجموعة من الخدمات- يُسهِـم في تحسين الاتجاهات نحـو تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية؛ لأنّـه يمنح الطلاب وقتاً لمتابعة اهتماماتهم المختـارة ذاتيّاً. ونحـن نفترض أنّه إذا لم يُطلَب إلى الطـلاب الذين أتقنوا فعلاً معرفـة المحتوى والمهارات مراجعة هـذا المحتوى مراراً وتكـراراً، فإنّهم سوف ينخرطون على نحوٍ أكثر في عملية التعلّم، ويحقّقون ذاتهم.

المراجع

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. (1993). Regular classroom practices with gifted students: Findings from the classroom practices survey. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 103–119.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies,* 16(1), 97–111.

Chall, J. S., & Conrad, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks.* New York: Teachers College Press.

Olenchak, F. R. (1990). School change through gifted education: Effects on elementary students' attitudes toward learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 14, 66–78.

Reis, S. M., & Purcell, J. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 147–170.

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 125–135.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly,* 42, 123–129.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2004). Curriculum compacting: A research–based differentiation strategy for culturally diverse talented students. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 87–100). Waco, TX: Prufrock.

Renzulli, J. S., Smith, L., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal,* 82,185–194.

Stamps, L. S. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review,* 27, 31–42.

Stanley, J. C. (1978). SMPY's DT–PI mentor model: Diagnostic testing followed by prescriptive instruction. *Intellectually Talented Youth Bulletin,* 4(10), 7–8.

Taylor, B. M., & Frye, B. J. (1988). Pretesting: Minimize time spent on skill work for the intermediate readers. *The Reading Teacher,* 42, 100–103.

Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should and must be an eighth–grade course for average students. *Mathematics Teacher,* 80, 428–438.

VanTassel–Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 175–191). Denver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice,* 44, 211–

التجميع المرن

يـؤدي التجميع المرن للطـلاب ضمن غرف الصفوف الابتدائية إلـى زيادة التحصيل، خاصة في الرياضيات والقراءة، وتكون آثار التحصيل هذه إيجابية بالنسبة إلى كلّ من: الطلاب النابغيـن، والطلاب العاديين، وضعـاف التحصيل. وبذا، فإنّ التجميـع عن طريق الصفوف (يُسمّى غالباً خطة جوبلين the Joplin Plan *) يُسهِم بفاعلية في تعزيز التحصيل. أمّا أنواع التجميع الأخرى، مثل: برامج السحب للأطفال الموهوبين، والتعلّم التعاوني في غرف الفصول غيـر المتجانسة، والتجميع العنقودي ** للطلاب الموهوبيـن على مستوى الصف، فتتباين في آثارهـا، وذلك اعتماداً على سياق غرفة الصف والمنهـاج المصاحب لإستراتيجية التجميع. وبوجه عام، تمارس المدارس التي تُعنى بالتجميع تبعاً للقدرات بين الصفوف قدراً كبيراً من التعديـلات، ولكنّها تميل إلى اتخاذ القرارات بنـاءً على التحصيل المسبق في مبحث دراسي معين، وليس على أساس القدرة العامة.

* Joplin Plan: خطة تربوية تستخدمها المدارس لتجميع الطلاب بناءً على فئات عمرية مختلفة، ويكون الطلاب في كل فئة ضمن التعلّم نفسه تقريباً. فمثلاً، قد يجمع درس الرياضيات طلاباً ضعافاً من الصف الثالث وطلاباً ذوي أداء متوسط وعالٍ من الصفين: الأول والثاني، يوضعون معاً لتعلّم الأفكار الرياضية نفسها. وقد بدأت الولايات المتحدة تطبيق هذه الخطة منذ عام 1957 - المترجم.

** التجميـع العنقـودي Cluster Grouping: هـو تجميع 3 - 6 طلاب من ذوي القدرات العاليـة المتشابهين بالقدرات والميول معاً بعض الوقت في أثناء اليوم الدراسي، وهو يختلف عن المسار (Tracking) في أنّ الطلاب بالمسار يقضون معظم الوقت الدراسي معاً في فصول خاصة-المترجم.

ما الذي نعرفه؟

مــن النــادر وجود أساليب تدريس تُولِّد نقاشاً أكثر من التجميع. ومع أنّ بعض الدراسات أفضت إلى مجموعة من الأنماط الثابتة، إلّا أنّ الأنماط الأخرى غالباً ما تكون غامضة ومتأثّرة بالحقبة التاريخية التي حدثت فيها الدراسة (Kulik, 1992). وفي كثير من الدراسات، لا يكون الطلاب الموهوبون أو النابغون مركز الاهتمام. ومع ذلك، فهناك نقاط اتفاق بين المراجعات المختلفة لهذه الدراسات (Kulik & Kulik, 1992; Loveless, 1998; Rogers, 1991;Slavin, 1987). وتُمثِّل جوانب الاتفاق هذه أساسَ أفضلِ الممارسات الحالية.

التجميع المرن في صفوف المرحلة الابتدائية

أفــادت التحليــلات البعديــة لكثيــر مــن المؤلِّفيــن (Kulik & Kulik, 1991;Rogers, 1991; Slavin, 1987)، أنّ تجميــع الطــلاب فــي الصفــوف بالمرحلة الابتدائيــة يؤدي إلى زيــادة التحصيــل على نحوٍ أكثر منه فــي حال تدريس طلاب الصف كافــة في الصفوف غير المتجانســة. وقــد قــارن لفلــس (Loveless, 1998) حجــم أثــر تحليلات كوليــك وسلافن البعديــة، فوجــد أنّ كليهما تحدّث عن زيــادة تحصيل الطلاب كافة مــن ذوي الأداء العالي، أو المتوســط، أو الضعيف -على حدّ سواء-، في نمــوذج التجميع ضمن الصف. وفي الإيجاز المقــارن الــذي أعدّه لفلس، بلــغ حجم الأثر الــذي أورده كوليكس (30.+) لــذوي التحصيل العالــي، و (27.+) لــذوي التحصيــل المتوســط، و (26.+) لأصحاب التحصيــل المتدني. أمّــا المعــدل الكلّي للأثــر الذي ذكره كُوليكس لهــذا النوع من التجميع المــرن فبلغ (25+)، فــي حين بلغ حجــم التأثير الذي ذكــره سلافيــن (41.+) للطــلاب ذوي التحصيل العالي، و (27.+) لــذوي التحصيل المتوســط، و (65.+) لذوي التحصيل المتدني. وكان المتوسط الإجمالــي للأثــر الذي أورده سلافين لهذا النوع من التجميــع المرن قد بلغ (34.+). وبوجه عام، يُصار إلى التجميع ضمن الصف الواحد في مبحثي القراءة والرياضيات، وهما المبحثان الدراسيــان اللذان تتناولهما معظم الدراسات. وتميل الدراســات إلى التركيز على الصفوف الابتدائية العليا، على الرغم من وجود دراسات للتجميع المرن ضمن الصف، تتناول المراحل الدراسية المبكرة كالصف الثاني، والمتأخرة مثل الصف الثامن.

وفي دراسة عن أساليب التجميع بناءً على تحصيل طلاب الصفين: الرابع والخامس في مادة الرياضيات؛ وجدت تيسو (Tieso, 2005) أنّ التجميع ضمن الصف الواحد مع تعديلات

في المنهاج، أدّت إلى زيادة تحصيل الطلاب من ذوي التحصيل العالي والمتوسط من دون أيّ فـروق بالنسبة إلى ذوي التحصيل المتدني. وقد قارنت دراستها بين الطلاب الذين يدرسون معاً الكتاب المدرسي وَفق الأسلوب التقليدي، وأولئك الذين يدرسون معاً الكتاب المدرسي وَفق منهـاج معدّل ومحدّث. وقارنت الدراسة أيضاً بين خطـة جوبلين التي تضمّنت التدريس وَفق منهاج معدّل ومحدّث، والتجميع المرن ضمن الصف مع منهاج معدّل ومحدّث.

وقد تمخّض عن المنهاج المحدّث فوائد إيجابية للطلاب كافة. أمّا المنهاج المحدّث الذي تعرّضـت له مجموعة مرنة صغيرة، فأدّى إلى زيادة تحصيل الطلاب جميعاً، مع اختلاف في حجم الأثر تراوح بين (29.+) و (83.+). وكانت نتائج تيسو لنمط تجميع خطة جوبلين أقل إيجابيـة مـن المجموعات المرنة ضمن الصف، لكنّها، مع ذلك، كانت مؤثّرة في الطلاب من ذوي التحصيل العالي والمتوسط. وقد أشارت نتائج البحوث السابقة حيال تجميع خطة جوبلين إلى العديد من الفوائد التي شملت مجموعات الطلاب كافة بصورة عامة، وقد افترضت تيسو أنّ مشكلات التنفيذ والجداول الزمنية المتذبذبة لخطة جوبلين ربّما تكون قد أثّرت في النتائج.

خطة جوبلين في صفوف المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة

تُركّز هذه الخطة على موضوع القراءة. وبناءً على ذلك، يُعاد تجميع الطلاب تبعاً لمستوى قراءتهم؛ بغية تحقيق الأهداف والمهارات التي تتطلّبها عملية تعليم القراءة. وقد تشمل إعادة التجميـع أحيانـاً 3 – 5 مستويات من الصفوف، وقد تصل مجموعـات القراءة المختلفة إلى 9 مجموعـات. وبعد الانتهاء من التعليم في مكان التجميع المرن، يعود الطلاب إلى صفوفهم الأصلية، ويشاركون في نحو نصف ساعة من القراءة الحرة.

تزخر الفصول الدراسية بمجموعات متنوّعة من موضوعات القراءة، ويستطيع الطلاب اختيار ما يرغبون في قراءته. أمّا بخصوص التجميع داخل الصف، فقد أظهرت نتائج البحوث المتعلّقـة بخطة جوبلين أنّها أكثر انتشاراً في الصفوف العليا لمدارس المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة (انظر جدول 3). بيد أنّ بعض الدراسات شملت أيضاً طلاب الصفوف الابتدائية الدنيـا، وأشارت إلى استمرار هذا التجميع مدّة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات. وذكر كوليك أنّ متوسط حجم الأثر بلغ (30.+) مقابل (45.+) عند سلافن (Slavin, 1987).

خطط تجميع مرنة أخرى

يوجد عـدد آخر من خطط التجميع المرن التي يتعرّض لهـا الطلاب الموهوبون، وهذه تشمل أنماط تجميع السحب الإثرائي؛ إذ يُصار إلى تجميع الطلاب خارج الفصول الدراسية مُدداً زمنية تتراوح بين نصف ساعة أسبوعيّاً ويوم واحد في الشهر، وضمن نماذج الصف، مثل: التعلّـم التعاوني، والتجميع العنقودي في الفصول الدراسية غير المتجانسة. وفي مقارنة بين بعض البرامج التي أظهرت وجود تباين في إجراءات التجميع، توصّل كلّ من: دلكورت، ولويد، وكورنيل، وغولبيـرت (Delcourt, Lloyd, Cornell, 1994 & Goldbert) إلى أنّ مستويات إنجـاز الطـلاب الموهوبين في الصفين: الثانـي والثالث كانت أعلى فـي مجموعات السحب مقارنة بالنماذج داخل الصف، والطلاب الذين لا يتلقّون أيّ خدمات. يُذكَر أنّ اختبارات أيوا للمهارات الأساسية هي التي استُخدِمت في تقويم الإنجاز. وبالمثل، فقد أورد فون، وفلدهوزن، وآشر (Vaughn, Feldhusen, a & Asher ,1991) نتائج إيجابية لترتيب تجميع السحب في تحليل بعدي، شمل عدداً قليلاً من الدراسات التي استخدمت مجموعات ضابطة تناولت هذا النوع من ترتيبات التجميع. أمّا النتاجات فكانت إجراءات التحصيل، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومفهوم الذات، علماً بأنّ الدراسات الفردية قوَّمت بعض هذه النتائج، وليس كلّها.

من جانب آخر، أظهرت نتائج الدراسة المقارنة الشاملة التي أجرتها ديلكورت وزملاؤها، والتحليل البعدي الذي أجرته فون (Vaughn) وآخرون – في حال دمجهما معاً– أنّ إجراءات تجميع السحب تُفضي إلى زيادة التحصيل من دون تخفيض في تقدير الذات.

يُعَدّ التعلّـم التعاوني إحـدى صور التجميع داخـل الغرفة الصفية، الـذي يوصى به للطلاب الموهوبيـن. وبناءً على هذا النمـوذج، يُصار إلى تشكيل مجموعات– فـي الفصول الدراسية غير المتجانسة– من طالبيْنِ أو ثلاثة طلاب أو خمسة طلاب من ذوي القدرات المتعدّدة لإنجاز مهمة مشتركة.

ومن السمات الرئيسة للتعلّم التعاوني، وضع هدف جماعي. وهنا، يختلف المؤيدون لهذا النـوع من التعليم على نظـام المكافـأة (Johnson & Johnson, 1992; Slavin, 1990b). ونادراً ما يكون الطلاب الموهوبون محور الاهتمام في البحث الخاص بالتعلّم التعاوني، إلّا أنّ

هناك بعض الأنماط التي يمكن أن توجِّه الممارسة (Robinson, 1990, 2003). وقد توصّلت بعض الدراسات التي تناولت الفروق في القدرات إلى أنّ أداء الطلاب ذوي القدرات العالية يكون أفضل في المجموعات المتجانسة (Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Karns, 1998)، أو يكون متماثلاً في المهام المشتركة، ولكنّهم ينجزون مهام أكثر عندما يشاركون طلاباً آخرين من ذوي القدرات العالية (Kenny, Archambault, & Hallmark, 1995).

يُذكَر أنّ الطلاب قد يستجيبون للتجميع التعاوني على نحوٍ مختلف، وقد ينسحبون ويصبحون سلبيين، وبذلك يفقدون فرصتهم في التعلّم (Mulryan, 1992). وقد ثَبُتَ أنّ طبيعة المهمة، وكذلك الشريك في المجموعة، يؤثِّران في الطلاب ذوي القدرات الفائقة عند حلّ مسائل الرياضيات المعقدة (Diezmann & Watters, 2001). من جانب آخر، صرَّح المعلّمون في المدارس الابتدائية أنّ التعلّم التعاوني مستخدَم على نطاق واسع، وأنّه- حسب اعتقادهم- يلبّي حاجات الطلاب ذوي القدرات الفائقة، ولكنّهم (المعلّمون) لا ينفِّذون ملامحه بدقة (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995) . أمّا ملامح هذا التعلّم التي قد يضحّى بها عند التنفيذ فهي المساءلة الفردية التي تقلِّل من أثر الركوب المجاني* (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy, 1998). وبذا، فإنّ التعلّم التعاوني، بوصفه أحد أشكال تجميع القدرات، يتطلّب من المعلّمين مراقبته عند استخدامه مع الطلاب ذوي القدرات الفائقة؛ بغية ضمان تطبيقه تطبيقاً دقيقاً.

ختاماً، فقد بحثت دراستان التجميع العنقودي الذي يتضمّن وضع 3 – 10 طلاب نابغين في غرفة صفية من مستوى الصف، مع معلّم مدرّب على تمايز المنهاج؛ لتلبية حاجاتهم. وعلى الرغم من محدودية البحوث، إلّا أنّ جنتري وأوين (Gentry & Owen ,1999) وجدا أنّ التجميع العنقودي – عند دمجه في إعادة التجميع للقراءة- قد حسَّن من تحصيل القراءة بالنسبة إلى طلاب الصفوف 3 – 5. وتشير البيانات النوعية من دراسة جتري وأوين، ودراسة مسحة أجراها هوفر، وسيلر، وفيلدهوزن (Hoover,Sayler, & Feldhusen ,1993)؛

* الركوب المجاني Free Rider: هو انتقاء الفرد إنجازات الآخرين من دون جهد أو كلفة. وهذا يحدث في التعليم التعاوني حيث يعتمد بعض الطلاب على إنجازات الآخرين في المجموعة، وينسبونها إلى أنفسهم من دون أيّ جهد أو عناء.- المترجم.

إلــى اعتقــاد المعلّمين بأنّ التجميع العنقــودي يفيد الطلاب النـابغيــن وأقرانهم العاديين في الصف نفسه.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- تطبيق التجميــع المرن لتدريس القراءة والرياضيات ضمن مستوى الصف نفسه في المرحلة الإبتدائية. ولتحقيق أفضل مستويات التحصيل، يجب أن يكون المنهاج والتدريس المرافقان للتجميع ملائمين لحاجات الطلاب.
- تطبيق برامــج تجميع للقراءة بين الصفوف، مثل خطــة جوبلين، في المرحلتين: الإبتدائية والمتوسطة.
- تطبيق التعلّم التعاوني بحذر، ومراقبة التقارير الخاصة بفهم الطلاب لمعنى النزاهة (Clinkenbeard, 1991, Mathews, 1992)، والخوف من أثر الركوب المجّاني، والفــروق الفردية. ويفضّل فــي مسائل الرياضيات المعقدة، مثــلاً، تطبيق التعلّم التعاوني على المتعلّمين الموهوبين في الصفوف المتجانسة.

في المدرسة:

- الحذر من السياسات التي تُشتّت برامج المنهاج المتقدّم. وأفضل الإستراتيجيات التي يوصى بها هنا، هي الإبقاء على هذه البرامج والخدمات، وتقديم الدعم لضمان مشاركــة أكبر عدد من الطلاب فيهــا (Epstein & MacIver, 1992). وقد نظّم روجــرز وسبــان (Rogers & Span ,1993) قائمة تتضمّن كثيــراً من الإرشادات التي يتعيّن مراعاتهــا عند استعمال النماذج المختلفة للتجميع المرن مع الطلاب ذوي القدرات الفائقة.

ويدور جدل سياسي لا يكاد يتوقّف حيال التجميع، ويتحوّل إلى مشادات كلامية عنيفة في أحايين كثيرة. وسبب ذلك الخلاف هو استبعاد تلبية السياسات الاتحادية أو المناطق التعليمية الحاجات (الهموم) اليومية لأولياء الأمور والمعلّمين والمديرين. ونظراً إلى أنّ قرارات التجميع

تُتخَذ بناءً على المادة الدراسية، وكذلك خصائص الفصل الدراسي والمدرسة؛ فإنّ المدارس تتبايـن في طريقة تفسيرها وتنفيذها للسياسات الشاملة الفضفاضة. ومع ذلك، يمكن لكثير من نماذج التجميع أن تجتمع في مدرسة ابتدائية، أو متوسطة، أو مبنى مدرسة ثانوية واحدة (Loveless,1999).

المراجع

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal,* 35, 419–454.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparison of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted,* 15, 56–63.

Delcourt, M. A. B., Lloyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldbert, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes* (Monograph No. 94018). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted,* 25, 7–31.

Epstein, J. L., & MacIver, D. J. (1992). *Opportunities to learn: Effects on eighth graders of curriculum offerings and instructional approaches* (Report No. 34). Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal,* 35, 227–267.

Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly,* 43, 224–243.

Hoover, S., Sayler, M., & Feldhusen, J. F. (1993). Cluster grouping of elementary students at the elementary level. *Roeper Review,* 16, 13–15.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). *Positive interdependence: Key to effective cooperation.* In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174–199). New York: Cambridge University Press.

Kenny, D. A., Archambault, F. X., & Hallmark, B. W. (1995). *The effects of group composition on gifted and talented elementary students in cooperative learning groups.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Research Monograph No. 9204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J. A., & Kulik, C.–L. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–196). Boston: Allyn & Bacon.

Kulik, J. A., & Kulik, C.–L. C. (1992). Meta–analytic findings on grouping pro–grams. *Gifted Child Quarterly,* 36, 73–77.

Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate.* Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422445)

Loveless, T. (1999). *The tracking wars: State reform meets school policy.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership,* 50(2), 48–50.

Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph No. 95124). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Mulryan, C. M. (1992). Student passivity during cooperative small groups in math–ematics. *Journal of Educational Research,* 85, 261–273.

Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted,* 14, 9–27.

Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282–292). Boston: Allyn & Bacon.

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (Research Monograph No. 9101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Rogers, K. B., & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: Research and guidelines. In K. A. Heller, F. J. Mn̥ks, & A. H. Passow (Eds.), *In–ternational handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 585– 592). Oxford, England: Pergamon.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping: A best–evidence synthesis. *Review of Educational Research,* 57, 175–213.

Slavin, R. E. (1990a). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* 14, 3–8.

Slavin, R. E. (1990b). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership,* 47(4), 52–54.

Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted,* 29, 60–89.

Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta–analyses and review of research on pullout programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly,* 35, 92–98.

تكنولوجيا التعليم

أحدث التقدّم التكنولوجي في مجال الحاسوب ثورة معرفية طالت الأجهزة والبرمجيات المتوافـرة وقدراتها. وفيما يخصّ أساليب التدريس، فلا يزال أمامنا طريق طويل لربط هذه الأجهـزة والبرمجيات بأكثر أنواع خبرات التعليم والتعلّم تطوّراً، ولا يوجد – حتى الآن– دليل يدعـم مباشـرة الاستخدام المتمايـز للتكنولوجيا التعليمية في تربيـة الموهوبين. من جانب آخـر، تمتاز هذه التكنولوجيا بخصيصة مهمة تجعلها أداة فاعلة في تطوير المهارات العقلية وممارستهـا (استقصاء، نقاش، استكشاف). وعلـى الرغم من إمكانية استفادة التكنولوجيا مـن خبرات الطلاب الموهوبين الذين سيقتحمون حدودها عمّا قريب وبحماس شديد، إلّا أنّ الولوج بهذه التكنولوجيا إلى عالَم التدريس، داخل المدرسة وخارجها، يتطلّب تميُّزاً في الخبرة والكفاءة، وينطوي هذا الأمر على كثير من الأخطار المحتملة.

ما الذي نعرفه؟

تشمـل تكنولوجيا التعليـم – في سياقها العريضـ– طيفاً واسعاً مـن الوسائط، خاصة الوسائط الإلكترونية المتمّمة لدور المعلّم. وقد يشمل هذا الأمر كلّ شيء، بَدءاً بالكتب وانتهاءً بشبكـة الإنترنت. وفـي الحقيقة، فإنّ معظم صنوف التكنولوجيـا متداخلة ومتاحة؛ إذ أصبح شائعـاً الآن مشاهـدة التلفاز والاستماع إلـى المذياع عن طريق جهـاز الحاسوب الشخصي. فضلاً عن سهولة الوصول إلى الكتب والموسيقا باستخدام الأقراص المضغوطة، أو عن طريق المكتبـات الافتراضية على الشبكة العنكبوتيـة. وبالمثل، فقد أصبح مألوفاً أن تعتري أذهاننا حالة من التشتُّت والحيرة، ونحن نطالِع بعض ما كُتِبَ عن التكنولوجيا نفسها، فنغفل قليلاً عن

السؤال المركزي المحدود نسبيّاً الذي يتعيّن علينا طرحه هنا، وهو: هل تأثّرت تربية الأطفال الموهوبين والمبدعين أو النابغين بتكنولوجيا التعليم؟

سنحصر تعريفنا للتكنولوجيا في ذلك التعريف الذي يمكننا استقراؤه على واجهة أحد الحواسيب الشخصية المتصل بشبكة الإنترنت، أو غير المتصل بها.

ربّما يكون هذا التعريف محدود جدّاً، ولكنّه يستثني التلفاز أو المذياع بوصفهما وسيلتين من وسائل الاتصال الجماهيري، والكتب بوصفها مواد مطبوعة، وما شابه ذلك. وفي الأحوال جميعها، يتعيّن علينا الشعور بأثر التكنولوجيا في كلّ من: التعليم، وتنظيم خبرة التعليم؛ أي ما يتبادر إلى الذهن عادة، مثل التعليم على مستوى الغرفة الصفية. وفي واقع الأمر، فإنّنا لم نعثر على أيّ دراسة عالجت مباشرة وبوضوح النهج الذي يتعيّن على المعلّمين اتباعه لتغيير الطريقة التي يتعاملون بها مع مجموعات الموهوبين مقابل الطلاب الآخرين نتيجة لاعتماد التكنولوجيا. لقد بدأ التطرّق إلى مثل هذه الموضوعات ومعالجتها في الكتابات العامة مع تمايز عرضي فقط بخصوص قدرات الطلاب. وفضلاً على فرصة زيادة التفريد، فقد أخذت اللغة الفنية لهذه الدراسات تأخذ طريقها إلى النقاشات التربوية العامة، مثل التحوّل المهم من النظر إلى المعلّم بوصفه مصدراً للمعلومات، وتدريس كيفية التفكير، إلى التلمذة المعرفية، ونظم الخبرة والتوجيه الذكي (Lajoie & Derry,1993; Schofield, 1997) . وهذه تعالج المستوى الثاني من التأثير؛ أي مستوى الطالب الفرد، ويوجد نقاش عام (Mann, 1994) وبحث (ملخّص أدناه)، يعالج الحالة الخاصة للطلاب الموهوبين. والسؤال الذي ينتظر الإجابة هو: هل يتعيّن الإفادة من مزايا التكنولوجيا في تربية الموهوبين فقط أم يمكن ببساطة دمج كلّ ما هو مناسب عادة للصف بأكمله؟

لقد أوضح هذا التحدي ليو (Liu, 2004) الذي أدّى اقتراحه لبيئة التعلّم القائمة على المشكلة في إحدى الغرف الصفية (الصف السادس) إلى تحسين الدعم التربوي للطلاب جميعاً؛ بنين وبنات، إذ يمكن لتكنولوجيا الحاسوب، إذا طُبِّقت بصورة صحيحة على أسلوب التدريس الصحيح، أن ترتقي بالتعلّم والتعليم للجميع.

ففي مراجعة شاملــة للممارسات الناجحة، قال جونز (Jones, 1995): "إنّ الحواسيب توفّــر للطــلاب الموهوبين ثلاث فوائد محتملة؛ هــي: استيعاب فروق أسلــوب التعلّم، وتحمّل الطالــب مسؤوليــة تعلّمه، وإطلاق أنواع جديــدة من التواصل الاجتماعي." ولــم تُثبِت أيّ من الدراسات أنّ الصفتين الأخيرتين ملاحَظتان في الطلاب النابغين، ولكنّه لا يُستبعَد وجودهما بالضــرورة لــدى الطلاب الآخريــن. أمّا بخصوص تحمّــل مسؤولية التعلّم، فقــد ذكر هاتيفا (Hativa, 1992) أنّ طــلاب الصــف الثاني والثالث والرابع، الذيــن كان معدل ذكائهم فوق المتوسط، «رُشِّحوا للتعلّــم والعمل وَفق نظام الحاسوب» (ص 61)، واستخدموا مهارات عدّة في حلّ المشكلات (مثل: التشبيه، وتركيب المعرفة المكتسبة سابقاً، وتحليل الوسائل والغايات (means–ends analysis) لفهم اللغة غير المألوفة في التدريس، والاستدلال أو الاستدلال الاحتمالــي، والبحث عن مساعدة المفاهيــم غير المألوفة خارج نطــاق الحاسوب)، وتعلّموا المفاهيم غير المألوفة التي لم يفهموها بصورة كاملة. وقد تحقّق ذلك مع أنّ البرمجية كانت تُمثِّل برنامج تدريب لم يُقصَد به التعلّم المستقل.

مــن جانب آخر، أوضح بارفــورث وشو (تحت الطبــع Barfurth & Shore) أنّ طلاب الصــف الخامــس النابغين (غير المصنّفيــن رسميّاً بوصفهم موهوبيــن) كُلِّفوا في فرق من أربعــة طلاب بصنع آلة تعرض مبــدأ الميزة الميكانيكية باستخــدام برمجية الليجو- لوجو، فانخرطــوا في حوار جــرى خلاله تمييز الحلول بحــركات اجتماعية ومعرفية مــا كان لها أن تتضــح فــي الدرس الذي يتولّى فيه المعلّم دقّة الحديث والحــوار. وتأسيساً على ما سبق، فإنّ التكنولوجيــا، مع أنّها ملازمــة للمهام في كلتا التجربتين، ربّما تكــون مجرّد وسيط تكون فيه عمليات التعلّم هــذه واضحة تماماً. وفي المقابل، لاحَظ كوهين (Cohen, 1997a, 1997b) طلابــاً موهوبين طوال السنة الأولى في إحدى المدارســ الثانوية الغنية بوسائل التكنولوجيا، وقــد تَبيَّن له أنّ استخدام الحاسوب لم يُؤثِّر بصورة حاسمة في إحداث أيّ تغييرات ملحوظة علــى أساليب التعلّــم، ولكنّه عزَّز البيئة التي تشجع الاستكشــاف والخطاب. وفي مثال يُوضِّح التطبيقات التقليدية لكلّ من استخدام الحاسوب والتعديلات التعليمية، أثبت رافاغليا وآخرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger & Alpert ,1995) أنّ الرياضيــات المسرَّعــة عــن طريق

الحاسـوب ومنهاج الفيزياء مكَّنـت طلاب المدرسة الثانوية من التقـدّم بنجاح - وبوتيرتهم الخاصة- في المواد التي يواجهون صعوبة في فهمها واستيعابها.

تعكس هذه الدراسـات شعوراً متزايـداً بأنّ الطلاب ممّـن هم أقلّ قدرة مـن أقرانهم لا يستطيعـون العمـل بهذه الطرائـق. ولكن، لم يخضع ذلـك الأمر لاختبار فـي ظروف تعلّم مثاليـة، وأطـر زمنيـة كافيـة، وفي دراسـة شملت استخـدام المعلّـم التكنولوجيـا، من دون التطـرّق إلى خبرتـه المباشرة في مجـال التكنولوجيـا التعليمية، لاحَـظ يزالدايك وآخرون (Ysseldyke, Tardrew, Betts, Thill & Hannigan ,2004) أنّ الطلاب الموهوبين الذين استخـدم معلّموهم برنامج إدارة تعلّم متوافر تجاريّاً قد حقّقـوا إنجازاً متميّزاً استثنائيّاً في الرياضيات من قبلُ. ومع أنّه كان ضابطاً لمتغيرات مجموعة الطلاب، إلّا أنّ حقيقة تميّز أداء الطلاب الموهوبين مقارنة بأداء الآخرين، حتى عندما استخدم معلّموهم نظام الإدارة للطلاب كافة؛ يُظهِر الحاجة إلى إدارة تعلّم جيدة، سواء أكانت محوسبة أم لا. وبذا، فإنّ التكنولوجيا لم تفعل الكثير لتحسين تمايز التعلّم للموهوبين بإزالتها أحد الحواجز، وهذا الأمر -على أيّ حال- يُعَدّ مخاطرة تستحق المحاولة.

ومن أجل دعم استخدام التكنولوجيا، وبخاصة مع الطلاب الموهوبين، جمع بيك وهيوز (Peck & Hughes, 1996) المقابلات وسجلّات المعلّم ومشروعات الطالب من ثمانية طلاب فـي الصـف الأول، وأوليـاء أمورهم ومعلّميهم على مـدار أول سنتين مـن خبرتهم في التعلّم القائـم على الاستقصاء باستخدام الحواسيب. وقـد ظهر أثر استخدام التكنولوجيا جليّاً في الاتجاه، والتعاون، وعمليات تفكير الطالب. أمّا تروتر (Trotter, 1991) فقد ركّز على مُكوِّن التعلّم الموجّه بالاستقصـاء، ولاحَظ أنّ مدارس ثانوية معدودة فقط أتاحت لطلبتها الموهوبين فرصـة التواصـل - عن طريق شبكة الإنترنت- مع باحثيـن يستخدمون حواسيب عملاقة في مشروعات بحث متطوّرة.

مـن جانب آخر، أجرى زيغلر وتيـري (Ziegler & Terry, 1992) مقارنة شملت وحدة تعليم الحاسوب، وحلّ المشكلات الإبداعي، وإحدى دورات الحاسوب في حلّ المشكلات. وقد

لاحَظ الباحثان تفوّق مجموعة تعليم الحاسوب بدرجة كبيرة على المجموعتين الأخريين، مع ظهور نمط تمايز لهؤلاء الطلاب في الوقت نفسه.

وفي شكل آخر لخدمة البرمجية بوصفها منهاجاً، كتب طلاب موهوبون من الصف السادس درساً خصوصيّاً يُعلّم طلاب الصف الأول كيفية تعرُّف الوقت من ساعة حائط. وقد فاز البرنامج بجائزة المركز الأول في مسابقة لتطوير البرمجيات، وعُرِض في مؤتمر حوسبة التعليم الوطني عام 1997م (Hoffman, 1997). وفي معرض إشارته إلى أنّ غياب المجموعة الضابطة في هذه الدراسة ليس عيباً، قال هوفمان: "إنّ بعض الدراسات الأخرى قارنت طلاباً موهوبين بطلاب متوسطي القدرة، في مهام برمجة مفتوحة النهايات بدرجة كبيرة أو صغيرة".

وقد وجد منياتيس، وكارترايت، وشور (Maniatis, Cartwright, & Shore, 1998) أنّ الطلاب من ذوي معدلات الذكاء المرتفعة الذين يعملون ضمن فرق في مهام تصميم مكعبات «الليجو»، اختلفوا عن الطلاب ذوي معدل الذكاء المنخفض في تعقيد المشروعات التي قاموا بها، وفي استخدامهم المتميّز في الوظائف الفرعية المدمجة والإستراتيجيات العالمية لتحديد الخطأ. وقد لاحَظ هؤلاء الباحثون أنّ الفروق كانت لمصلحة طلاب معدل الذكاء المرتفع فيما يخصّ تصميم إحدى البرمجيات الفاعلة الحقيقية، وجودة المنتج من منظور المستخدم. ومن وجهة نظر المستخدم هذه، أثبت بووين، وشور، وكارترايت أنّ الطلاب المتفوقين يفضّلون أن تكون بيئة برمجياتهم أكثر تعقيداً. وكان من أولوياتهم في تعزيز البرامج التي يعملون بها، زيادة مختلف أنواع تعقيد التعلّم وفرص اللعب.

يوجد تطبيق آخر مثير للاهتمام، ولكنّه تخميني، يتعلّق بالطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم (Howard, 1994). وتكمن هذه الإمكانية في القدرة المتعدّدة القنوات للحواسيب، بما يسمح للطلاب من ذوي إعاقة التعلّم، سواء أكانوا موهوبين أم غير موهوبين، إيجاد مسارات بديلة لفهم مبني على جوانب قوتهم فوق المعرفية. وفي مثل هذه المهمة، ولكن ليس في سياق الحاسوب، فقد ألِفَ كلّ من هؤلاء الطلاب وأقرانهم الموهوبين العمل مثلما يعمل الطلاب الموهوبين من غير ذوي الإعاقات، خلافاً لبقية الطلاب الذين لا يُصنَّفون ضمن أيٍّ من هاتين الفئتين، أو ذوي صعوبات التعلّم (Hannah & Shore, 1995).

وفـي واقـع الأمر، توجد حاجة ملحّـة إلى وجوب إدخـال تكنولوجيا التعليـم في التعليم علـى المستويـات كلّها، بما فـي ذلك إعـداد المعلّمين. فإضافـة إلى المهارة فـي استخدام الوسائط المختلفـة، يحتاج المعلّمون إلى التعرُّف والإحاطة بنمـاذج التعليم والتعلّم البنائية المدفوعة بالاستقصاء والمتركِّزة على الطالب. ولكن، ربّما يكون مستحيلاً إدخالُ تكنولوجيا التعليـم فـي غرف الصفـوف بنجـاح وفاعلية، مـع تحديد النجاح فـي سياق تعلّـم الطلاب الموجّـه بالاستقصـاء، إلّا بعد مـرور المعلّمين أنفسهـم بمثل خبرات التعلّـم هذه وتقديرها (Bracewell, Le Maistre, Lajoie, & Breuleux).

وفـي دراسـة شملـت 175 معلّمـاً متدرّبـاً، معظمهم مـن مقاطعتـي كويبيـك وأُنتاريو الكنديتيـن، ولكنّهـم يُمثّلون أيضاً ثماني مقاطعات، تَبيَّـن أنّ متوسط الخبرات الاستقصائية لهـؤلاء المعلّميـن التـي يتذكّرونها طـوال تعليمهـم الابتدائـي والثانـوي كان 5 خبرات فقط (Aulls & Luconi, 1997). والمعلميـن المتدرّبيـن، الذين أشـرف عليهم مدرّب في عملية الاستقصاء، يتذكّرون خبرات استقصاء أخرى مرّوا بها في أثناء سني الدراسة. ويبدو توجيه المعلّـم هذا حاسماً أيضـاً في دمج تكنولوجيا التدريس في أساليـب التعليم الفاعلة جدّاً. ولا يمكـن -حتى الآن- تصـوّر الفرص التي توفِّرها التكنولوجيا في مجـال التعليم؛ ففي أقلّ من عقـد من الزمن (منذ اختـراع شبكة الإنترنت)، تمكّن الطلاب من البحث في محتويات كثير مـن المكتبات ومتاحف العالَم الكبرى، والانطلاق في رحلة مدفوعة بالاستقصاء تفوق أعظم الموسوعـات التي اعتـاد الطلاب أن ينهلوا منهـا كمّاً كبيراً من البيانـات والمعارف؛ وهو ما جعـل المعلّم يضيق حنقـاً عليهم ليقينه أنّ ما قامـوا به لا يُعَدّ بحثاً. وبالطبـع، فإنّ الطريقة التـي يستخدم فيهـا الطالب أوسع مناحي التكنولوجيا ليست محـدَّدة مسبقاً. ونحن لا نعرف بعـدُ إنْ كان الطـلاب الموهوبـون والمبدعـون أو النابغون- بصرف النظر عـن تصنيفهم- يقومـون بالبحـث بطريقـة مختلفـة مع أنّ هـذا السـؤال طُرِح تحت اسـم «الخبـرة الأوسع» (انظر: Luconi & Tabatabai, 1999).

ومـن المنطقي توقُّـع أنّ قدرة الطلاب الموهوبين على استخـدام شبكة الإنترنت- مثل أيّ أداة أخـرى- سـوف تكـون مثيرة للإعجـاب، ولكنّنا لا نعرف كيف ستتـوزّع هذه القدرات

والخبـرات بين السـكان حتى تحين الفرصة لدراسة هذا الأمر بعمـق. لقد أطلقت تحذيرات حيـال استخدامات التكنولوجيا؛ فقد حـذّرت سكوفيلـد (Schofield, 1997) من استخدام التكنولوجيـا في المدارس حيـن أعطت الفصل الخامس من كتابهـا عنوان «غرفة الحاسوب للطلاب الموهوبين: نادي غداء لطالب أبيض لامع». وأشار كارترايت، وفنكلشتاين، ومالينغ إلى بعض الأخطار السيكولوجية الكامنة في شبكة الإنترنت، وإلى الصعوبات العاطفية والاجتماعية للأطفال المعرّضين للخطر، خاصة الأطفال الموهوبين المنجذبين بصورة خاصة لاستكشاف الفضـاء الإلكتروني. فمثلاً، قـد يعاني طفل وحيد يتمتع بخيال خصـب، ويخاف من الأماكن المعتمة، ويضيع في ظلمة زقاق في لعبة واقعية افتراضية، آثاراً عاطفية سلبية لا يمكن وصفها. ختاماً، لاحظت أولزيوسكي- كوبيليوس، ولي أنّ الطلاب الموهوبين الذين يستعملون تكنولوجيا الحاسوب للالتحاق بمنهاج تسكين متقدّم عن طريق التعلّم عن بُعد، كانوا غير مرتاحين لجزأين مرتبطين بخبرتهم، هما: فرص التفاعل مع الطلاب الآخرين، وفرص التفاعل مع المعلّمين.

وباختصـار، ربّما تعاني تكنولوجيا التعليم قيـوداً مهمة؛ إذا ما استخدمت مُزوِّداً وحيداً للخدمة التعليمية، وإذا كانت توقّعاتنا لفوائدها عامة وفضفاضة.

الخلاصة

أخـذت تكنولوجيا الحاسوب تنتشر فـي كلّ أوجه التعليم بأمريكا الشمالية والمجتمعات المزدهـرة الأخـرى. وتوجد أدلة متزايدة على أنّ هذه التكنولوجيـا يمكن أن تُسهِم في تعزيز التعلّـم القائم على الاستقصاء، وبخاصة منذ انطلاق عصـر الإنترنت. ولكن، لم يثبت حتى الآن أنّ مثل هذه التكنولوجيا ضرورية لتنمية المهارات العقلية وحفزها، ومن الواضح جدّاً أنّ تكنولوجيا التعليم لم تعد شرطاً كافياً.

من جانب آخر، أثبت الطلاب الموهوبون في البيئات الغنية بالتكنولوجيا، كما في البيئات الأخـرى، أنّهم قادرون على تحقيق أداء نوعي مختلـف ومتوافق، ولكنّنا (مرّة أخرى) لا نزال نجهل المدى الذي يمكن أن تبلغه هذه الفروق نتيجة التعرّض الإضافي للتكنولوجيا، أو التدريس، أو المنهـاج المتطـوّر. فضلاً عن أنّ التكنولوجيـا تُنذِر ببعض الأخطار علـى المستوى العام؛ مـن جرّاء التفاوت في مـدى توافرها، وفي جاذبيتها للفتيـان والفتيات من مجموعات ثقافية

متنوّعـة، وفي العوالم غير المكتشفـة للاستخدامات القائمة علـى المعلومات المستمدة من الإنترنـت، وتأثيراتها في الصحة النفسية للأطفال الصغـار الذين يتعاملون مع هذه الشبكة بصورة مفرطة، ومن دون رقابة.

وخلاصـة القـول: إنّ التكنولوجيـا، حاليّاً ومستقبـلاً، ستبقى جزءاً لا يتجـزّأ من تعليم الموهوبين. ولكن، مع ملاحَظة:

أ. أنّها أداة غير مستغلة بصورة كاملة في تطوير قدرات التفكير.

ب. أنّنـا لا نـزال نجهل -حتى الآن- كيفيـة إيلاء الاستخـدام المتمايز مع الطلاب الموهوبين الأهمية المطلوبة، والحدّ اللازم لذلك.

ج. أنّنا لا نزال نجهل ما يمكن أن نتعلّمه من برامج تعليم الموهوبين، الذي قد يُعزِّز تعليـم الطـلاب جميعهم في بيئات غنيـة أو فقيرة تكنولوجيّـاً؛ ما يترك المجال مفتوحاً لإجراء مزيد من البحوث في السنوات القادمة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

إذا ثبت أنّ التكنولوجيا ضرورية أكثر من مجرّد كونها مفيدة، فقد ينطوي ذلك على خطر شديد يتمثَّل في حدوث انشقاق فوري بين الذين يوفّرونها بسهولة، وأولئك الذين لا يفعلون ذلك. وهذا لا يعني الإعراض عن تعليم كلّ طالب في المدرسة استعمال الحاسوب لأغراض مباشرة، مثل: الكتابة، والبحث في شبكة الإنترنت، وتعرُّف استخداماتها في المجتمع المعاصر، ولكنّه يعنـي ضرورة الاهتمام بثقافة الحاسوب، وليس الموضوع نفسه الذي نناقشه هنا. ففي حال كانت التكنولوجيا مفيدة، كما يبدو لنا، فهذا يعني أنّنا بحاجة إلى معرفة الشيء الذي تفيد فيه، وإلـى استكشاف مدى إمكانية إتقان الأهداف بفاعلية (مثل: التعلُّم القائم على الاستقصاء) باستخدام تكنولوجيا مكلفة أو من دونها.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

لا يوجد دليل في الوقت الحاضر يوجِب على أولياء الأمور تقديم التكنولوجيا على الضروريات أو خبرات النمو الأخرى، مثل: الأنشطة الاجتماعية والرياضية والإبداعية خارج البيت، والرحلات العائلية، وما شابه ذلك. ونظراً إلى تزايد فرص الوصول المجاني إلى شبكة الإنترنت في المكتبات؛ فقد يُمثِّل تنظيم زيارة لها بصحبة الأطفال خبرة غنية لا تقلّ عن تلك التي نكتسبها من استخدام الحاسوب في غرفة المعيشة.

ومع ذلك، يتعيّن على أولياء الأمور مراعاة الآتي:

- تأكيد حقّ الأبناء في حرية الوصول إلى أدوات التكنولوجيا في المدرسة.
- منحهم فرصة التعلّم إلى جانب أبنائهم.

ومهما فعل أولياء الأمور لتشجيع الأبناء على الاستمتاع بالتعلّم، والتواصل مع الآخرين باحترام (بالاستماع والمشاركة) والسماح لهم بالاستكشاف، والبحث عن إجابات للأسئلة التي تواجههم، فإنّ الفائدة المرجوّة من التكنولوجيا لن تبلغ مرامها، وتحقّق أهدافها على أكمل وجه إلّا إذا كانت مكمِّلة للمنهاج الدراسي. إذن، مجمل القول: إنّ التعامل مع كثير من صنوف التكنولوجيا، هو توسيع للمعرفة والذكاء، وربّما لا يجد أولياء الأمور شيئاً أكثر قيمة يمكنهم الإسهام فيه في المجال الأكاديمي أكثر من القراءة اليومية لأبنائهم، ثمّ إرسالهم إلى المدرسة متسلّحين بالمعرفة وحبّ الاستطلاع.

في غرفة الصف:

إنّ الفائدة الكبرى للتكنولوجيا، الموجودة عمليّاً في العالَم الخارجي لغرفة الصف، هي إيصال الاستقصاء الموجَّه ذاتيّاً والاستجابة له. وفي حال خلت الأهداف الرئيسة لغرفة الصف من هذا المؤثِّر، أو أُهمِل دمجه في تطبيقات المنهاج، فسوف تكون إضافة التكنولوجيا إلى المنهاج تماثِل إضافة ثقافة تعليم قيادة السيارة؛ أي مجرّد طريقة أخرى للوصول إلى مكان ما؛ إذا كان هذا ما تريد أن تصل إليه.

ومـع أنّه لا يوجـد سبب منطقي -حتـى الآن- يُبرِّر استخدام التكنولوجيـا المتمايز مع الطلاب الموهوبين بمنأى عن الطلاب الآخرين، إلّا أنّ واقع الحال يتطلّب مراعاة ما يأتي:

- تعديـل الأهـداف على نحـوٍ يتيح تعزيـز النجاح للطـلاب كافة، وحفـز القدرات والطموحات إلى أقصى حدّ ممكن. والظاهر أنّ الأطفال الموهوبين ينجذبون إلى التكنولوجيا، وهذا هو الحال بالنسبة إلى الذكور من الثقافات الغربية، أو الثقافات الأخرى المشابهة لها.
- حفز الذكور والإناث من الثقافات الأخرى إلى استخدام الحواسيب وترغيبهم فيها؛ بتوفير المحتـوى المشوق، ومنحهم فرصة التواصل مع مَنْ يحبّون، وعدم التركيز على عشرات الماهرين منهم في استخدام التكنولوجيا. وفي حال تعذّر على الطلاب كافـة الإفادة من تقنيـات الحاسوب على النحو الأمثل- ربّما تمكّنوا من ذلك فيما بعدُ-، فإنّ مراعاة الآتي قد يكون أمراً ناجعاً:
- عمـل المجموعات الصغيرة معـاً في موضوعات ذات اهتمـامٍ مشترك يُعَدّ وسيلة فاعلة للتعامل مع التكنولوجيا.
- مساعـدة معلّـم كلّ مجموعة علـى التخطيط لتحقيق أهداف التعلّـم القائمة على استخـدام التكنولوجيا. ولا شكّ في أنّ مثل هـذا المنحى سيجعل من التكنولوجيا خادماً مطيعاً لعملية التعليم والتعلّم.

في المدرسة:

لأنّ الخدمات التي توفِّرها التكنولوجيا مكلفة، فهي ليست متاحة لكلّ طالب. ونظراً إلى ديمومـة هذه التكنولوجيا واستمراريتها ما استمـر تدفّق التيار الكهربائي؛ يتعيّن على إدارات المدارس الاضطلاع بمسؤولياتها تجاه الطلاب، المتمثِّلة في:

- منح الطلاب كافة فرصة استخدام التكنولوجيا والاستمتاع بها.
- مشاركة المعلّمين الطلاب في هذه الفرصة.
- دعوة أولياء الأمور للإفادة من أدوات التكنولوجيا؛ نظراً إلى دورهم الأسري الفاعل في هذا المجال. وقد يتمثَّل ذلك في تعريضهم لبرامج تثقيفية إنْ لزم الأمر.

- إنّ أبــرز العقبات الشائكــة التي تعانيها مختبــرات الحواسيــب المدرسية، تتمثّل فــي القيود التــي تُفرَض على دخول المواقع الإلكترونيــة، أو التبادل بين المركزية واللامركزية في الولوج إلى المواقع التي تحويها الشبكة العنكبوتية. ولم نجد حتى الآن أيّ بحــوث تُرجِّــح كفّة طرف على الطــرف الآخر. ومع ذلك، فـإنّ استخدام التكنولوجيا بطرائق إبداعية يعني:
- ضــرورة أن يعــرف المعلّمون العمليات التي سيقودونهــا. ويُتوقَّع أن يستغرق إنجاز هذا الأمر سنوات عدّة، لا أياماً أو أسابيع.
- تحديــد كلّ من الإدارة، والمعلّمين، وأولياء الأمــور الهدفَ والغرض من استخدام التكنولوجيــا؛ إذ سيُفضي ذلك إلى تجنّب هدر الموارد الثمينة. ختاماً، يتعيّن على المدارســ أن تفكِّر مليّاً في خطط استخــدام التكنولوجيا. فضلاً عن تحديث هذه الخطط بعد مرور سنوات قليلة.

المراجع

Aulls, M. W., & Luconi, F. (1997, May). *Participation in inquiry education: Pre–service teachers' exposure to inquiry instruction and beliefs about the nature of inquiry and who can successfully participate in it.* Paper presented at the midyear meeting of the National Association for Gifted Children, Montreal, QC, Canada.

Barfurth, M. A., & Shore, B. M. (in press). White water during inquiry learning: Un–derstanding the place of disagreements in the process of collaboration. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt (Eds.), *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bowen, S., Shore, B. M., & Cartwright, G. F. (1992). Do gifted children use comput–ers differently? A view from "The Factory." *Gifted Education International,* 8, 151–154.

Bracewell, R. J., Le Maistre, C., Lajoie, S. P., & Breuleux, A. (in press). The role of the teacher in opening worlds of inquiry–driven learning with technology. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt (Eds.), *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cartwright, G. F., Finkelstein, A., & Maenling, M. (in press). *Caught in the web: Internet risks for children.* In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt

(Eds.), Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementa–tion.Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cohen, V. L. (1997a). Implications for learning in a technology–rich school. *Journal of Interactive Learning Research,* 8, 153–174.

Cohen, V. L. (1997b). Learning styles in a technology–rich environment. *Journal of Research in Computing in Education,* 29, 338–350.

Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning–disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 39, 95–109. _Instructional Technology 137

Hativa, N. (1992). Good students beat the computer system: Strategies for self learning from computerized practice in arithmetic. *Mathematics Education Research Journal,* 4, 61–82.

Hoffman, B. (1997). The wonder world of time. *Hypernexus,* 8(1), 10–11.

Howard, J. B. (1994). Addressing needs through strengths: Five instructional practices for gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Educa–tion,* 5, 23–34.

Jones, G. (1995). Personal computers and gifted students. *Teaching Exceptional Children,* 27, 80–81.

Lajoie, S. P., & Derry, S. J. (Eds.). (1993). *Computers as cognitive tools.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Liu, M. (2004). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem–based hypermedia learning environment. *Computers in Human Behavior,* 20, 357–379.

Luconi, F., & Tabatabai, D. (1999, May). *Searching the Web: Expert–novice differ–ences in a problem–solving context.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC, Canada.

Maniatis, E., Cartwright, G. F., & Shore, B. M. (1998). Giftedness and complexity in a self–directed computer–based task. *Gifted and Talented International,* 13, 83–89.

Mann, C. (1994). New technologies and gifted education. *Roeper Review,* 16, 172–176.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

Peck, J. K., & Hughes, S. V. (1996). *The impact of an inquiry approach to learning in a technology–rich environment.* Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375796)

Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alpert, T. M. (1995). Computer–based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 39, 7–13.

Schofield, J. W. (1997). *Computers and classroom culture.* New York: Cambridge University Press.

Trotter, A. (1991). The sky's the limit when super students meet supercomputers. *Executive Educator,* 13, 17–18, 39.

Ysseldyke, J., Tardrew, S., Betts, J., Thill, T., & Hannigan, E. (2004). Use of an instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the Education of the Gifted,* 27, 293–310.

Ziegler, E. W., & Terry, M. S. (1992). Instructional methodology, computer literacy, and problem solving among gifted and talented students. *International Journal of Instructional Media,* 19, 45–51.

استخدام مصادر التاريخ الأولية

يمكن الإفادة من التاريخ في تطوير التعلّم حين يدمج المعلّمون المصادر الأولية، ويتيحون للطلاب فرصة التفكير والكتابة مثل المؤرِّخين، بما في ذلك تدريبهم على استخدام إستراتيجيات التفسير في حلّ المشكلات التاريخية، وزيادة قدرتهم على الكتابة من الوثائق الأساسية. غنيّ عن الذكر أنّه يتعيّن على المعلّمين تعليم الطلاب الموهوبين الطريقة الصحيحة لاستخدام الدليل، وكيفية التثبّت والتحقّق من المصدر، وتأطير الوثائق.

ما الذي نعرفه؟

يعمل المؤرِّخون على تحليل المصادر؛ بغية تفسير الماضي. وهم يستخدمون الوثائق لجمع الأدلة التي تساعد على التثبّت من الحقائق والوقائع، والتمكّن من اقتراح الأسباب والنتائج. يستطيع الطلاب أيضاً الانخراط في عملية التفكير المعقد للتاريخ عندما تتوافر لهم مجموعة متنوّعة من الفرص والمصادر في غرفة الصف (Reis & Hébert, 1985). وقد بحث لي وآشبي (Lee & Ashby, 2000) تطوّر الفهم التاريخي لدى الطلاب، بَدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية. وأَعَدّ آشبي، ولي، وسميلت (Ashby, Lee & Shemilt ,2005) بحثاً مستفيضاً عن التعليم والتعلّم في التاريخ، بما في ذلك نموذج للطرائق التي تسمح للطلاب بتطوير تفكيرهم حيال الدليل التاريخي. وغالباً ما يُستخدَم نوعان من مصادر الغرف الصفية لتحليل التاريخ، هما: المصادر الأولية، والمصادر الثانوية. وبصورة عامة، تكون المصادر الأولية وثائق أو أنواعاً أخرى من الأدلة التي كُتِبت أو وُضِعت عند وقوع الحدث.

ومـن الأمثلة علـى المصادر الأوليـة: الروايات المباشـرة، والقطع الفنيـة، والبيانات، والأفـراد الذين يملكـون معرفة أو خبرة محـدَّدة (Michigan State University, 1999). أمّـا الكتـب الدراسية التي تُفسِّر النتائـج فهي مصادر ثانوية (أو مـن الدرجة الثالثة)، وهي أكثر المصادر الشائعة الاستخدام في تدريس التاريخ بالغرفة الصفية. وقد بيَّن مسح أُجرِي فـي ثمانينيات القـرن الماضي أنّ ما نسبتـه 90% من مجموع معلّمـي الدراسات الاجتماعية استخدمـوا الكتـب الدراسية في غرفة الصـف، وأفاد نحو نصفهم أنّهـم اعتمدوا على كتاب دراسي واحد على الأقلّ (Patrick & Hawke, 1982). لكنّ المحزن هو أنّ مراجعةً للنصوص التاريخية أظهرت أنّهم لم يغيِّروا كثيراً من تركيزهم وتشديدهم على الفهم المتدني المستوى (Shermis & Clinkenbeard, 1981). وبوجه عام، يميل الطلاب إلى الاعتراف بكتب التاريخ الدراسيـة بوصفها أفضل مرجع معتمد حول المحتوى التاريخي (Wineburge,1991). لذا، فـإنّ المـواد المرجعية التي تُعرَض في غرفة الصف تُعَـدّ عوامل مهمة لتحديد تفكير الطالب حيال المشكلات التاريخية.

مـن جانب آخر، تشير الدراسات إلى وجود منحييـن ميّزا تدريس التاريخ، هما: النقل، والتحويـل. وقد تطرّق ستاهـل وآخـرون (Stahl, Hynd, Britton, McNish & Bosquet, 1996) إلـى منحـى النقـل (the transmission approach) بوصفـه منحًـى يُؤكِّـد على النصـ والمعلّـم واكتسـاب كمّ مـن المعلومـات التاريخيـة الحقيقيـة. أمّا مناحـي التحويل (Transformation Approaches) فتُشدِّد على مستوى التفكير المعقّد حيال الظروف التي أدَّت إلـى الأحداث، وعلاقات السبب والنتيجـة، ثمّ تحليل المادة المرجعية وتقويمها. ومع أنّ اكتسـاب المعرفة في التاريـخ أمر مهم، إلّا أنّ الطلاب الموهوبين قـد يطوّرون عادات العقل Habits of Mind عندما يواجهون مشكلات معقدة، وكذا المصادر الأولية التي تلقي الضوء على تلك المشكلات، والمهارات الضرورية للتفكير فيها (Gallagher, Stepien, 1996).

تعلّم التفكير تاريخيّاً: نظرة على الفهم المعقّد

بحسب سبوهر وسبوهـر (Spoehr & Spoehr, 1994)، فإنّ الطلاب يتعلّمون التفكير بصورة تاريخية عن طريق دراسة العلاقات بين الحقائق والأحداث من مصادر مختلفة، ووضع فرضيـة حـول الأحداث، والتوصّل إلـى استنتاج مبني على الدليـل. إنّ القدرة على الاحتفاظ

بمصادر متعدّدة في الذاكرة (Stahl et. al.,1996)، وتقويم مدى صدقها، والكتابة المقنعة عن المصادر الأولية (Baker, 1994; Young & Leinhardt, 1998)؛ كلّ ذلك يُعَدّ سمات رئيسة للتعلّم المعقّد في التاريخ.

في دراسة مقارنة للفروق بين المؤرِّخين الممارسين والطلاب الموهوبين أكاديميّاً، ذكر واينبيرغ أنّ المؤرِّخين استخدموا ثلاث عمليات لا يستخدمها الطلاب عموماً؛ هي: التثبّت، والتحقّق من المصدر، والسياقية* Contextualization. وقد لاحَظ هذا الباحث ثمانية مؤرِّخين وثمانية من طلاب التاريخ في برنامج تسكين متقدّم، وهم يتفحّصون النصوص التاريخية التي تستعرض إحدى الحروب الثورية. وذكر أنّ المؤرِّخين تثبّتوا من مصدرهم؛ أي إنّهم قارنوا صراحةً الوثائق المتعدّدة المتوافرة عن المعركة، وتحقّقوا من المصدر بدراسة مصدر الوثيقة قبل قراءتها؛ لتقرير مدى تحيّز الكاتب، أو وجهة نظره. وأخيراً، وضع المؤرِّخون الوثائق في سياقها، أو أعادوها إلى المكان والزمان من أجل فهمها. فمثلاً، يمكن التشكيك في صدق رواية شاهد العيان الذي تحدّث عن السلاح، وهو يلمع تحت أشعة الشمس، مع أنّ المعركة دارت في المساء. أمّا الطلاب في دراسة واينبيرغ فمع أنّهم كانوا نابغين دراسيّاً، إلّا أنّهم لم يستخدموا هذه العمليات -غالباً أو تلقائيّاً- عند تقويم النصوص التاريخية.

وقد وجد أنّ الدراسات المبكرة التي تناولت التفكير التاريخي للطلاب بناءً على نظرية تطوّر الفكر المجرّد (Hallam, 1967, 1970) لم تكن مشجعة. فقد استنتج الباحثون أنّ الطلاب لم يكتسبوا هذه القدرات إلّا بعد بلوغ سنّ المراهقة. ومع ذلك، فقد أثبتت دراسات لاحقة أنّ الطلاب يستطيعون الانخراط في تفكير تاريخي حقيقي عندما يتوافر لهم منهاج يركّز على طبيعة التاريخ، واستخدام مختلف مواد المصادر، والتعلّم النشط (Ashby et al., 2005; Booth, 1983, 1994; Shemilt, 1987).

* السّياق: هو إطار عامّ لفهم معنى النص ودلالاته عن طريق ربط مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النّصّ للقارئ. إنّه الصورة الشاملة التي تنتظم الصورَ الجزئيةَ التي تدخل جميعها في تركيب الصورة. وللسّياق أنواع وتعريفات كثيرة، منها: السياق المكاني، والسياق الزمني، والسياق الموضوعي، والسياق المقاصدي، والسياق التاريخي، والسياق اللغوي. وفي المجال التربوي، يعرّف السياق بالمحيط الذي تدور فيه أحداث التدريس، وتقدّم فيه الوظائف والواجبات للمتعلّمين على صورة مشكلات من البيئة الواقعية – المترجم.

المصادر الأولية والوثائق المتعدّدة في التاريخ

يزداد احتمال حدوث التعلّم المعقّد في التاريخ حين يستخدم الطلاب والمعلّمون المصادر المتعدّدة والأولية. ولأنّه يمكن العثور على المادة التاريخية في الوثائق الأولية، فقد زاد الافتراض بإمكانية تعلّم الطلاب بصورة أفضل في حال تمكّنوا من الوصول إلى الفرص والمصادر الأولية لاستثمارها في غرفة الصف (Holt, 1990; Korbin, 1996). تدعم البحوث عادة هذه التوصية، ولكنّها توضّح أيضاً صعوبة تدريس التاريخ وتعلُّمه كما يمارسه المؤرِّخون.

الكتابة من الوثائق التاريخية

تتبّع يونغ ولينهارت في دراستهما لخمسة من طلاب التاريخ ضمن برنامج تسكين متقدّم، (Young & Leinhardt, 1998) تطوّر هؤلاء الطلاب في الكتابة بعد استخدامهم الوثائق الأولية في سياق مسائل تدريبية لفرع من سؤال في امتحان مبني على الوثائق. وقد تلقّى الطلاب تدريباً عامّاً على يد معلّمة تاريخ وُصِفت بأنّها استثنائية، بناءً على علامات طلبتها في اختبار التسكين المتقدّم والإحالات الأخرى من المعلّمين والطلاب وأولياء الأمور.

وعلى مدى عام كامل، تعرّض الطلاب لأربعة أسئلة مختلفة طلبت إليهم تفسير الوثائق الأولية وتجميعها، وكتابة مقالة استجابة لتحفيز قائم على المشكلة. وقد تضمّنت كلّ مسألة 8–11 وثيقة أولية طُلِب إلى الطلاب دراستها. وقد حلّل الباحثون تحليلات الطلاب التاريخية على أساس تنظيمها العام، واستخدام الوثائق الأولية. وقد استطاع هؤلاء الطلاب النابغون الانتقال من أجزاء معرفية متناثرة إلى مقالات مقنعة أكثر تماسكاً. ولكنّ النمو لم يكن سلساً، على أيّ حال. مبدئيّاً، كان الطلاب من كتبة المدرسة الجيدين إلى حدّ ما، لقد كانوا واعين أكاديميّاً، ولكنّهم عندما حاولوا دمج الوثائق الأولية في مقالاتهم، فقدوا السيطرة على صياغتهم النثرية. وبالنسبة إلى بعض الطلاب، صارت الكتابة غريبة عندما حاولوا الغوص من خلال مصادر متعدّدة. وكما قال غرين (Greene, 1994)؛ فإنّ الكتابة التاريخية ليست مألوفة للطلاب، وليس من السهل إنجازها. وفي السياق نفسه، أُجريت دراسة أخرى باستخدام مجموعات من الوثائق، اشتملت على وجهات نظرية متضاربة، إلى

جانب استخدام إستراتيجية لتعليم التثبّت والكتابة المقنعة. وقد طبِّقت الدراسة على 12 كاتباً من ذوي صعوبات التعلّم، و39 كاتباً من ذوي التحصيل العادي، و4 كتّاب موهوبين من المرحلة المتوسطة. وفي أعقاب التدريس، تفوّق الطلاب على قياس للكتابة الإقناعية بأوراق كتبها طلاب حصلوا على أعلى الدرجات، ولكنّ عدداً قليلاً منهم أظهر فهماً تاريخيّاً معقّداً (De La Paz, 2005).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- تضمين منهاج التاريخ مشكلات معقّدة مفتوحة النهايات؛ إذ أشارت بحوث التعلّم القائم على المشكلة إلى أنّ فهم المحتوى لا يتأثّر بأيٍّ من العوامل أو الظروف المحيطة. أمّا أسلوب تضمين مشكلات غير منظّمة جيداً في منهاج تقليدي طوال العام الدراسي، فيوفِّر بنية معقولة للمعلّمين المقيّدين بتوجيهات الولاية أو المنطقة التعليمية بخصوص المنهاج.
- تعليم الطلاب عمليات التفكير التاريخي مباشرة؛ إذ تشير المقارنات بين المؤرِّخين الممارسين والطلاب النابغين أكاديميّاً إلى وجود تباين بين المجموعتين في استخدام هذه العمليات. ويمكن للطلاب تعلّم كيفية اكتشاف التحيّز في المصادر بطريقة فاعلة (Perfetti, Britt, & Georgi, 1995). يُذكَر أنّ الطلاب يستطيعون بناء فهم أكثر انسجاماً عندما يقرؤون وثيقتين تاريخيتين، ولكنّهم يميلون إلى تضمين ذلك آراء متضاربة؛ إلّا إذا وُجِّهوا بعناية (De La Paz, 2005; Stahl et. al., 1996).
- زيادة فرص الكتابة من الوثائق الأولية، مع ملاحظة أنّ هناك مواصفات بلاغية محدّدة للكتابة التاريخية. وقد أوصى يونغ ولينهاردت بتعليم الأساليب البلاغية في الكتابة التاريخية؛ حتى عندما يكون الطلاب نابغين، وينمذج المعلّم التفكير

التاريخـي بوضوح، علماً بأنّـه توجد مخارج عدّة لنشر كتابـات الطالب التاريخية (Reecer, 1993/1994).

في المدرسة:

- تسهيـل الوصـول إلى الوثائق الأوليـة. وفي حال كان المطلـوب استخدام الطلاب والمعلّميـن المصادر الأولية لا النصوص الثانوية، فإنّهم يحتاجون إلى نسخ عدّة لمصـادر متعـدّدة. ويمكن الحصول علـى الوثائق من المكتبـة الوطنية الرقمية، وهـي مشـروع لمكتبة الكونجرس، عن طريـق شبكة الإنترنت التـي توفّر ثروة من المصادر الأولية للمعلّمين والطلاب. وتتوافر حزم من الوثائق المكتوبة والمصوّرة فـي دور النشر بصورة تجاريـة. أضف إلى ذلك أنّ أسئلـة التمارين التي تتضمّن المصـادر الأولية متوافرة أيضاً في الامتحانات السابقة لبرامج التسكين المتقدّم (Spoehr & Fraker, 1995).

المراجع

Ashby, R., Lee, P. J., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (pp. 79–178). Washington, DC: National Academies Press.

Baker, E. L. (1994). Learning–based assessments of history understanding. *Educational Psychologist,* 29(2), 97–106.

Booth, M. B. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory,* 22, 101–117.

Booth, M. B. (1994). Cognition in history: A British perspective. *Educational Psychologist,* 29(2), 61–69.

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse school classrooms. *Journal of Educational Psychology,* 97, 139–156.

Gallagher, S., & Stepien, W. (1996). Content acquisition in problem–based learning: Depth versus breadth in American studies. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 257–275.

Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist,* 29(2), 89–96.

Hall, D. C. (1987). Developing historical writing skills: A scope and sequence. *Magazine of History,* 3, 20–24.

Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review,* 19, 183–202.

Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in the teaching of history* (pp. 162–178). London: Temple Smith.

Henry, M. S. (1990). A skill sequence for honors classes in high school social studies. *Social Education,* 54, 45–46.

Holt, T. (1990). *Thinking historically.* New York: The College Board.

Korbin, D. (1996). *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7 to 14. In P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 192–222). New York: University Press.

Michigan State University (1999). *About primary sources.The Primary Sources network.* Retrieved on June 13, 2006, from http://www.msu.edu/home

Patrick, J. J., & Hawke, S. (1982). Social studies curriculum materials. In Project Span Staff (Eds.), *The current state of social studies : A report of Project Span* (pp. 105–185). Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text–based learning and reasoning: Studies in history.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reecer, M. (1993/1994). Getting carried away with history. *American Educator,* 17(4), 19–23.

Reis, S. M., & Hébert, T. P. (1985). Creating practicing professionals in gifted programs: Encouraging students to become young historians. *Roeper Review,* 8, 101–104.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39–61). Lewes, England: Falmer.

Shermis, S. S., & Clinkenbeard, P. R. (1981). History texts for the gifted: A look at the past century. *Roeper Review,* 4, 19–21.

Spoehr, L., & Fraker, A. (1995). *Doing the DBQ: Teaching and learning with the document– based question.* New York: The College Board.

Spoehr, K., & Spoehr, L. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist,* 29(2), 71–77.

Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history?. *Reading Research Quarterly,* 31, 430–456.

Wineberg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology,* 83, 73–87.

Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing history. *Written Communications,* 15(1), 25–

تدريس فنون اللغة

تظهــر على بعض الأطفال علامات النمو اللغوي المتقدّم؛ حتى قبل بلوغهم سنّ الثانية. وطوال سنوات المدرسة، فإنّهم يتفوقون في فنون اللغة، فيقرؤون كثيراً، ويكتبون بصورة جيدة، ويفهمون الفروق بين الأعمال الأدبية، ويتذوقونها. يمتاز الطلاب الذين يتلقّون التدريس والدعم المناسبين بكتابات ذات جودة عالية، ويجدون مخارج للتعبير في المسرح، وحلقات النقاش، ومنابر الخطابة الأخرى، ويستخدمون الأدب والشعر في إثراء حياتهم.

ما الذي نعرفه؟

يُظهِر بعض الأطفال علامات على حبّ الكلمات في سنّ مبكرة جدّاً. أمّا الأطفال الذين يحظون ببيئة تزخر بكثير من الكتب التي يسهُل عليهم قراءتها أو اقتناؤها، وبأشخاص يقرؤون لهم في معظم الأوقات، وبفرص التفاعل مع الكتب والكلمات؛ فإنّهم يُظهِرون اهتماماً بكلّ ما له علاقة باللغة (Smutny & von Fremd, 2004). وفي السياق نفسه، يتحدّث أولياء أمور هؤلاء الأطفال عن اهتمامهم غير العادي بالكتب والقراءة المبكرة، وعن ذاكرتهم القوية فيما يخصّ القصص واللحن، واكتسابهم المفردات في سنّ مبكرة، واستمتاعهم بجرس الكلمات في أفواههم وآذانهم (Silverman, 1997).

وفي الوقت الذي يلتحق فيه مثل هؤلاء الأطفال بالمدرسة، فإنّهم يكونون متقدّمين على أقرانهم بسنتين على الأقلّ، ويستمتعون بالأدب، وأحاجي الكلمات، والكتابة، وعلاقات الكلمات (Gardner, 1983; VanTassel–Baska, Johnson, & Boyce, 1996)، ويُظهِرون حساسية

تجاه مقاصد المؤلِّفين (Piirto, 1992)، ويطوِّرون إستراتيجيات حديثة جدّاً في الكتابة والقراءة والاستيعاب، وهم يفعلون ذلك بصورة جزئية عن طريق قدرات التعلُّم العميقة والسريعة، وبالإفادة من معرفتهم وكفايتهم. على سبيل المثال، خلصت دراسة لطلاب السنة الثانوية النهائية (Fehrenbach, 1991) إلى أنّ الطلاب الذين يتمتعون بموهبة لفظية يستخدمون مجموعة من إستراتيجيات القراءة تختلف كثيراً عن تلك التي يستخدمها الطلاب العاديون، ويعملون على ربط إستراتيجيات إعادة القراءة، والاستنتاج، وتحليل التراكيب اللغوية، والتنبؤ، والتقويم بمجالات المحتوى. ونظراً إلى أنّ هؤلاء الطلاب يقرؤون كثيراً، ويتفاعلون مع النصوص على مستوى عميق، ويتذوقون الأصوات، ويشعرون بالكلمات المحكية والمكتوبة؛ فإنّهم يستطيعون بناء الارتباطات والمعاني والتفسيرات، التي بدورها، تجعلهم متعلّمين أكثر فاعلية. من جانبه، تحدّث بلاك (Black, 2005) عن «الطفل الحسّاس للغة» (language-sensitive child) (ص 109) القادر على تخزين الانطباعات من الحواس. إنّ مثل هذا الطفل لا يتفوق في دروس فنون اللغة المدرسية فحسب، بل يصبح من رواة القصص الموهوبين أيضاً. وفي الواقع، فإنّ رواية القصص تطوِّر الخيال وموسيقا اللغة. وحين يتعلَّم الطلاب مهارة رواية القصص، فإنّ الكتابة الإبداعية والتفسيرية لديهم تتحسّن وتزداد، وكذا إدراكهم للغة وإتقانها، كما أثبت (Sasser, 1991 & Zorena). هذا فضلاً عن المشاركة الشخصية والدافعية.

فنون اللغة في غرفة الصف

في الأحوال جميعها، يجب رعاية الموهبة وتنميتها. فالأطفال الذين أتقنوا المهارات الأساسية في القراءة والكتابة يسبقون- في كثير من الحالات- توقّعات المنهاج بسنتين أو أكثر. لذا، يجب أن يعطوا فرصة لتطبيق المهارات على مستوى عالٍ (Robinson, 1986; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, & Boyce, 1996).

يؤثِّر تدريس فنون اللغة المبني على قطع نصوص عادية، الذي يركِّز على مهارات التذكّر والقراءة المجزّأة، في تراجع الدافعية للقراءة والكتابة (Lockwood, 1992). وقد استنتج ألدريتش وماكيم (Aldrich and McKim, 1992 & Aldrich, 1996) أنّ النصوص الأساسية جميعها تفتقر إلى التحدي المطلوب للطلاب الموهوبين. وقد كشفت البيانات التي توصّلا إليها

من تقويم النصوص أنّ أفضل إنجازات الطلاب اللفظية كانت أقلّ ممّا كانت عليه قبل عشرين عاماً. وقد أشار تقرير القياس الوطني للتقدّم التعليمي* لعام 1990 إلى عجز مماثل في تحصيل الطلاب في المستويات كلّها. وأبرز التقرير الممارسات التي تحصل داخل الغرف الصفية، مثل: الاستخدام المبالغ فيه لدفتر الواجبات، وقلّة عدد المرّات التي يُطلَب فيها إلى الطلاب التحقّق من فهمهم القراءةَ عن طريق الكتابة أو النقاش، والاستخدام السائد لنص قراءة وحيد للصف كلّه. وهذه الاستنتاجات صحيحة؛ حتى بالنسبة إلى صفوف الطلاب النابغين.

زيادة التحصيل

يحتاج الأطفال الذين يُظهرون نبوغاً في اللغة الإنجليزية وفنون اللغة إلى تدريس خاص. وقد أثبت إدموندز ونويل (Edmunds & Noel ,2003) صحة ذلك في دراستهما المعمّقة لطفل نابغة استثنائي يُدعى جيفري، الذي كان كاتباً بارعاً غزير الإنتاج في عمر خمس سنوات. وقد تَبيَّن من تحليلهما لكتبه التي بلغت 129 كتاباً (كان عدد صفحات معظمها أكثر من 50) صفحة، والبيئة التي كتب فيها أعماله، أنّ منهاج القراءة والكتابة للصف الأول غير مناسب لهذا الطفل. وعلى الرغم من أنّ ذلك كان يُمثِّل حالة استثنائية من حالات استثنائية أخرى، إلّا أنّ هناك أطفالاً آخرين يظهرون قدرة كبيرة على القراءة والكتابة، ويحتاجون أيضاً إلى منهاج يرعى هذه القدرة وينمّيها. ومن المسلَّم به عموماً أنّ أيّ منهاج متطوّر ومتكامل مبني على المفاهيم وعبر التخصّصات، يُعَدّ طريقة مناسبة لتدريس التفكير والمعاني العالية المستوى.

وقد درست فان تاسيل - باسكا، وجونسون، وبويس سبعة صفوف تجريبية وثلاثة صفوف ضابطة للطلاب الموهوبين في الصف السادس في عموم الولايات المتحدة. وقد تلقّى طلاب الصفوف التجريبية تدريساً باستخدام منهاج متكامل لفنون اللغة أُعِدّ خصيصاً لهذه الغاية (نموذج المنهاج المتكامل الذي اشتمل على تحليل وشرح أدبي عالي المستوى، وكتابة إقناعية، وكفاية لغوية). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ كلّ واحدة من المجموعات التجريبية حقّقت مكاسب كبيرة في القياسات جميعها، في حين لم تُظهِر المجموعات

* The National Assesment of Education Progress: أكبر عملية قياس لمعرفة مدى إتقان الطلاب الأمريكيين الموضوعات الأساسية، يشرف عليها الكونغرس، وينفذها المركز الوطني للإحصاء التربوي-المترجم.

الضابطة أيّ زيادة دالة إحصائيّاً في القياسات. وقد حافظ التطوّر اللاحق للمجموعات باستخدام نموذج المنهاج المتكامل على مكوّنات النجاح في اللغة، والمعالجة المتقدّمة، والقضايا والموضوعات المتخصّصة (VanTassel–Baska, Johnson, Hughes, et al., 1996). وتكرّرت هذه النتائج في دراسة أخرى شملت وحدات مكوّنة من 2189 طالباً موهوباً من الصفوف 2 – 8 في 46 مدرسة من مختلف أنحاء البلاد طوال خمس سنوات (VanTassel–Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002)؛ إذ تحقّقت مكاسب كبيرة في التحليل والشرح الأدبي للكتابة الإقناعية للطلاب جميعاً (ذكوراً وإناثاً، أغنياء وفقراء)، في جميع نماذج تجميع القدرات.

وتتواصل مكاسب التحصيل هذه بمرور الوقت بحسب ما توصّل إليه فينغ، وآخرون (Feng, VanTassel–Baska, Quek,Bai, and O'Neill ,2005)، في دراسة شملت 973 طالباً موهوباً من الصفوف 3 – 9، تلقّوا تدريساً باستخدام وحدات نموذج المنهاج المتكامل على مدى ثلاث سنوات. وأظهرت النتائج أنّ تعلّمَ الطلاب فنون اللغة لم يتعزّز فحسب، بل إنّ البيانات الخاصة بتصوّرات الطلاب وأولياء الأمور والمعلّمين أفادت أنّ هذا التدريس مفيد جدّاً. وقد أبرز جزء مهم من الدراسة تقديم المنهاج وتدريسه اعتماداً على خبرة المعلّمين. وفي السياق نفسه، دعا الباحثون إلى مزيد من التنمية المهنية والمواد الملائمة لدعم الوحدة.

دروس من كتابات

أظهرت الدراسات التي تناولت سيرة حياة الكتّاب الموهوبين (الشعراء، الروائيون، الصحافيون، الكتّاب المسرحيون) والخطباء (الممثلون، السياسيون، فئات محدَّدة من الشخصيات الإعلامية)، وجود عوامل عدّة ساعدت على إيقاد مواهبهم وتفتّحها وجعلها منتجة (Barron, 1972; Bloom, 1985; Feldman, 1986; Goertzel & Goertzel,1962; MacKinnon, 1978; Piirto, 1992; Radford, 1990). أمّا العوامل المشتركة بين النتائج التي توصّل إليها الباحثون فكانت مزيجاً من دافعية الفرد الداخلية وحساسية البيئة تجاه حاجات الفرد. وقد ذكر كثير من الكتّاب والخطباء والممثلين وغيرهم من المشاهير أنّهم قرؤوا مبكراً، وأنّهم أُصيبوا غالباً بهوس القراءة (للهروب من التعليم الممل، أو

بحثاً عن العزاء من الوحدة والانطواء)، وأنّهم سُحِروا بالكلمات والتعبيرات. فضلاً عن تعرُّف أدب البالغين مبكراً، وبخاصة كتابات شكسبير، وكيبلنغ، وغوته، وميلتون، وثاكري (Shakespeare,Kipling, Goethe, Milton, and Thackeray)، وآخرين. وقد أدّى هذا الانغماس المبكر والمتواصل في عالَم الكلمات والفكر إلى تحويل الاهتمام إلى شغف. يُذكَر أنّ هؤلاء الأفراد عَلِموا التراكيب والأساليب عن طريق كلمات هؤلاء الأدباء الكبار.

ولكي يحظى الأطفال بمثل هذا الإعداد؛ يتعيّن على المدارس عمل ترتيبات مختلفة تماماً في مرحلة مبكرة، بَدءاً برياض الأطفال. ولتوضيح مدى الحاجة إلى مثل هذه العناية الخاصة، فإنّ القائمة الجزئية الآتية لمواصفات الكتابة التي أنجزها كتّاب صغار جدّاً وموهوبون تتناقض تماماً مع كتابات أطفال آخرين من المرحلة الابتدائية. وقد استخدم هؤلاء الكتّاب الصغار أسلوب المفارقات، والتركيب الموازي، والإيقاع، والصور البصرية، وأشكال الكلام، والصفة، والظرف، وبناء الجملة المتطوّر، وسجع النثر، والحركة. وقدّموا دليلاً على حس الدعابة، والنزعة الفلسفية، والتلاعب بالكلمات (بييرتو). وبذا، فإنّ طلاب المرحلة الابتدائية الذين يستخدمون هذه الأنواع من المهارات الأدبية المتطوّرة، هم بحاجة إلى تدريس يختلف في مستواه كثيراً عمّا يُقدَّم لزملائهم من العمر نفسه؛ إنّ تضمين منهاج فنون اللغة الخاص بالطلاب الموهوبين كلّاً من: الشعر، والبلاغة، والخطب الحماسية، والأحداث التاريخية المهمة المرتبطة باللغة، مثل المناظرات؛ يُعَدّ مكوّناً ضروريّاً من مكوّنات هذا المنهاج (Halsted, 2002; Ravitch, 1991).

من جانب آخر، يصف الأطفال العاديون أقرانهم -من العمر نفسه- الذين يقرؤون كثيراً، ويتحدّثون بمفردات محكمة متقدّمة، ويكتبون معبِّرين عن أفكارهم الداخلية؛ بأنّهم مختلفون، وغريبو الأطوار. وفي حال تجاهُل مواهب هذه الفئة من الأطفال وعدم رعايتها، فإنّهم سيتعرّضون لانتكاسات شديدة فيما يخصّ تقدير الذات. وهذا الأمر صحيح، خاصة في سنوات المرحلة الابتدائية أو المتوسطة؛ لأنّ تجاهُل هذه المواهب يؤدي غالباً إلى إطفاء جذوة الموهبة (Alvino, 1991; Silverman, 1995). وبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال (الطلاب الصغار)، فإنّ البرامج (مثل: مقررات الأحد، ومقررات الصيف المستندة إلى

الجامعة) التي تجمع الطلاب الصغار الموهوبين معاً لحضور دورات متقدّمة وسريعة تُعَدّ منقذاً ومخلّصاً لهم، وتمنحهم خبرات إيجابية تجعل أيامهم العادية في المدرسة أكثر نجاحاً (Silverman, 1998). وبالمثل، يستطيع طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بمقررات تسكين متقدّم في اللغة الإنجليزية، الذين تتوافر لهم الفرص عن طريق الأنشطة المدرسية؛ اعترافاً بمهاراتهم الكتابية أو الخطابية، والقادرين على التواصل مع أحد المعلّمين أو الموجّهين؛ أن يضعوا أهدافاً للتعليم العالي والتنمية المهنية (Kennedy, 1993/1994; Ochse, 1990). وبذا، فإنّ هذه الأنواع من الخبرات تُمثِّل قيمة كبيرة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين لفظيّاً.

المناحي المتركّزة حول الطالب

يتميز ميدان تدريس اللغة الإنجليزية بتاريخ طويل من الابتكار والتراجع، ولكنّ الدعوة إلى منحى يُركِّز على الطالب نفسه ظلّت حيّة طوال الثلاثين عاماً الماضية. وبحسب نموذج النمو الشخصي، فإنّ الطلاب - بوصفهم أفراداً وشخصيات- يُظهِرون تطوّراً تجاه مهن منتجة عن طريق لغتهم الأصلية (Tchudi, 1991). تشمل السمات الرئيسة لهذا النموذج استخدام لغة الطلاب وخبراتهم منطلقاً لبدء التدريس بما يسمح بالتدرّج الطبيعي لتطوير مهارة اللغة، بدلاً من التسلسل الذي يقترحه بعض الباحثين؛ وهو ربط اللغة بالأدب، ومعاملة اللغة بوصفها كينونة واحدة بدلاً من تقسيم المنهاج إلى مهارات ومقررات منفصلة. ويشترط النموذج أن يُركِّز المعلّم في أثناء تدريس الكتابة على تعليم الطلاب كيفية كتابة الإنشاء. ثمّ يُترَك لهم اكتشاف تراكيب الأجزاء غير المكتملة، أو تلك التي تعلَّموها - على الأقلّ- في أثناء عملية الكتابة (Graves,1983).

إنّ الهدف الرئيس لهذا النموذج هو تدريب الطالب الصغير (الطفل) على الكتابة، مع التركيز على مشاركته في النص، والمعنى الحاصل من التقاء النص وخبرته. ونحن نرى أنّ نطاق الأدب والمضمون يميل بصورة متزايدة ليكون متعدّداً ثقافيّاً، ومرتبطاً بالموضوعات المعاصرة. واستجابة لذلك، فإنّ ميدان الكتب المتخصّصة والأدب الموجِّه للمراهقين آخِذٌ في التوسّع بصورة مطّردة. أمّا بالنسبة إلى الفكرة القائلة؛ إنّ فنون اللغة الإنجليزية هي بطبيعتها متداخلة التخصّصات، وإنّ أفضل طريقة لتعلُّمها هي تضمينها كثيراً من الموضوعات التي

تتنــاول أصنافاً شتّى من المعرفة ؛ فإنّها تلبّي مطلـب النموذج بالارتباط بحياة الطالب. وفي ضــوء ذلك، تصبح قواعد اللغة أحد أوجه التحريــر، حيث يبدأ تعليم المهارات عندما يواجه الطالــب مشكلات في الكتابــة، وتصبح القواعد وعلامات الترقيــم والتهجئة وتركيب الجملة جزءاً من إعداد المنتج المكتمل.

يمتاز نموذج النمو الشخصي بمساعدته الأطفال الموهوبين لفظيّاً على تطوير مواهبهم بصــورة مستمرة، علماً بأنّ استخدام لغة الطلاب وخبراتهم منطلقاً لبدء التدريس يُمثِّل أحد المكوّنات الرئيسة لتفريد التعليم، التي تؤدي إلى ضغط المنهاج، ومن ثَمّ إلغاء تدريس المهارات التي تعلَّمها الطالب من قبلُ.

إنّ التركيــز على عمليــة التكامل في تعلُّم اللغة وفنونها، يلبّــي مطالب مفكّري "الصورة الكلية"، وإنّ استخدام أنواع الأدب المتعدّدة يجذب كثيراً من القرّاء الجيدين، ولكنّ هذا كلّه يعتمد على مهارات المعلّمين، والإعداد لاكتشاف الطلاب الموهوبين لفظيّاً وفهمهم، ومرونة الخيارات، ووتيرة التدريس، والجو الداعم للبحث عن التميّز.

وفــي دراسة ويسبيرغ وآرشامبولت (Westberg & Archambault,1997) التي شملت حالات متعدّدة لغرف صفية تُعَدّ مثالية في التدريس المتمايز للطلاب ذوي القدرات الفائقة، لاحَــظ الباحثــان أنّ تدريب المعلّمين المتقــدّم، واستعدادهم للتغيير والتعــاون، ومعتقداتهم وإستراتيجياتهم للتعليم المتمايز، وقيادتهم واستقلاليتهم، ودعمهم عملية التغيير؛ كلّها عوامل حاسمــة لنجاح تعلُّم الطــلاب الموهوبين. ونحن على يقين وثقة بأنّ هذا النموذج سينجح إذا طُبِّق في بيئة يتمتع فيها المعلّمون بسعة الاطلاع، والاستعداد لتقبُّل الأطفال الموهوبين وتلبية حاجاتهم.

الموهوبون المتعلّمون بلغة ثانية

يوجــد جانب جديد نسبيّاً لتدريس فنون اللغة؛ هو اكتشاف الأطفال الموهوبين الذين لا يتحدثون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أساسية. ويُظهِر بعض الأطفال موهبة تتمثّل في قدرتهم

على تعلُّم اللغة الإنجليزية بسرعة وعمق استثنائيين، ثمّ مواصلة أدائهم المتميّز في مجال أو أكثر من مجالات فنون اللغة (Kitano & Espinosa, 1995; Malave, 1994).

مـن جانب آخر، يوصي ماثيوز وماثيـوز (Matthews , 2004 & Matthews) باعتماد صفوف لغة التراث للطلاب الذين يتحدثون الإنجليزية بوصفها لغة ثانية؛ إذ يستطيع الأطفال إظهـار قدراتهم الأكاديمية في هذه الصفوف، ويجدونها محفزة، وغالباً ما يرتفع تحصيلهم فـي مساقات أخرى بعد النجاح في صفـوف التراث. وقد بيَّن الباحثان أنّ هذه المزايا تتوافر تحديـداً في صفوف التراث الإسباني، وأنّه كلّمـا أصبحت غرف الصفوف متعدّدة الثقافات، أصبـح لزاماً إجراء دراسات توفِّـر قياسات تعرُّف معتمدة للطلاب الموهوبين الذين يطوّرون كفايتهم في لغتين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

أعـادت دراسة ويسبيرغ وآرشامبولت التأكيد على الدراسات التي أُجريت في ربع القرن الماضي (Fieldman, 1985, Renzulli, 1981, Seeley, 1985)، وتدعو المعلّمين إلى تعرُّف خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، وكيفية تمثيل ذلك بصورة خيارات في المنهاج. أمّا أهم التوصيات التي قد تُمثِّل المحور الرئيس الداعم لحاجة الطلاب الموهوبين إلى تدخّلات تربويـة مناسبة، فهي التوصيـة التي تطلب إلـى المعلّمين المتدرّبيـن والمعلّمين الممارسين والإداريين والموجِّهين الالتحاق بدورات تُعنى بتربية الموهوبين.

إنّ الإحاطة بأحوال هـذه الفئة من الطلاب الموهوبين، وتعرُّف الإستراتيجيات الفاعلة فـي غرفة الصف، سيُوطِّـد الشراكة مع أولياء أمور الطلاب، ويُعـزِّز الثقة بالقدرة على تلبية حاجات الطلاب، ويُضفي مزيداً من الحب على الطلاب الموهوبين.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- تشجيع الطلاب على الاستفادة من البرامج الجامعية (المخصّصة لهذه الفئة من الطلاب) التي تُقدِّم مساقات تسريع في الكتابة والأدب والمحادثة.

في غرفة الصف:

- إعداد (أو استخدام) الوحدات المتعدّدة التخصّصات، القائمة على الاستقصاء، التي تدمج فنون اللغة، علماً بأنّ المكتبات تحفل بوحدات نموذج المنهاج المتكامل التي تُركِّز على مفاهيم رئيسة، مثل: الرحلات ووجهات السفر، والتأمّلات الأدبية، وأربعينيات القرن العشرين: عقد التغيير.
- طرح موضوعات ومشكلات وقضايا معقّدة للنقاش والكتابة.
- توفير الوقت الكافي والحوافز للقراءة والكتابة.
- استخدام القراءة والكتابة والعرض الشفهي عن طريق المنهاج.
- دمج الطلاب الموهوبين لفظيّاً في مجموعة أدبية من الطلاب الذين يشاركونهم في الميول والاهتمامات؛ بغية تنظيم نقاشات ومشروعات مرتبطة بقراءاتهم المشتركة.
- تطوير الكتابة باستخدام أسلوب التدريس القائم على العملية في المجالات جميعها، مثل: السرد، والشرح، والشعر، والمناظرات، وقِطع الأداء.
- تعليم القواعد والتهجئة وتركيب الجمل في سياق الكتابة الحقيقية.
- توفير الفرص، مثل: المناظرات، والأداء المسرحي، والصحافة، والبحث المعمّق، وكتابة المجلات.
- استخدام النقاش الموسّع، وقياس النقاش (Dixon, 2000).
- ضغط المنهاج على نحوٍ يوفِّر الوقت اللازم لدراسة فنون اللغة دراسة معمّقة.
- استخدام الأدب الكلاسيكي والأدب المعاصر الاستثنائي مواد للقراءة والنقاش، والحرص على قراءتها بصوت عالٍ للطلاب كافة.

في المدرسة:

- توفير بيئة يشعر فيها الطلاب بحرية المشاركة في التعلُّم.
- تعرُّف أفكار الطلاب في الكتابة والنقاش.
- تقديم نماذج القدوة؛ بإثبات أن معلّمي فنون اللغة أنفسهم قرّاء وكتّاب متحمّسون (Kolloff, 2002)، ثمّ استضافة كتّاب محترفين من ميادين عدّة للحديث عن تجاربهم الشخصية، وتوجيه الطلاب.

المراجع

Aldrich, P. W. (1996). Evaluating language arts materials. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students* (pp. 218–239). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Aldrich, P., & McKim, G. (1992). *The consumer's guide to English–language arts curriculum.* Saratoga Springs, NY: Saratoga–Warren Board of Cooperative Educational Services.

Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. *Roeper Review,* 13, 174 –180.

Barron, F. (1972). *Artists in the making.* New York: Seminar Press.

Black, S. (2005). Adventures with words: Storytelling as language experience for gifted learners. In S. K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Language arts for gifted stu–dents* (pp.107–121). Waco, TX: Prufrock Press.

Bloom, B. (Ed.). (1985). *The development of talent in young people.* New York:Ballantine.

College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998a). *Journeys and destinations: A language arts unit for high–ability learners in grades 2 and 3.* Dubuque, IA: Kendall and Hunt.

College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998b). *Literary reflec–tions: A language arts unit for high–ability learners in grades 4 and 5.* Dubuque, IA: Kendall and Hunt.

College of William and Mary Center for Gifted Education. (1998c). *The 1940s: A decade of change: A language arts unit for high–ability learners in grades 6 to 10.* Dubuque, IA: Kendall and Hunt.

Dixon, F. A. (2000). The discussion examination: Making assessment match in–structional strategy. *Roeper Review,* 23, 104–108. Edmunds, A. L., & Noel, K. A. (2003). Literary precocity: An exceptional case among exceptional cases. *Roeper Review,* 25, 185–195.

Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly,* 35, 125–127.

Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Educational Inter–national,* 3, 87–93.

Feldman, D. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential.* New York: Basic.

Feng, A. X., VanTassel–Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the Integrated Curriculum Model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review,* 27, 78–83.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: BasicBooks.

Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence.* Boston: Little, Brown.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work.* Exeter, NH: Heinemann.

Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kennedy, D. M. (1993/1994). Finding and nurturing verbal talent. *Journal of Secondary Gifted Education,* 5, 19–22.

Kitano, M. K., & Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 18,234–254.

Kolloff, P. B. (2002). Why teachers need to be readers. *Gifted Child Today,* 25(2),50–55.

Lockwood, A. (1992). The de facto curriculum? *Focus in Change,* 6, 8–11.

MacKinnon, D. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity.* Buffalo, NY: Bearly.

Malave, L. M. (Ed.). (1994). *Annual conference journal: Proceedings of the annual conferenceof the National Association for Bilingual Education.* Washington, DC: National Association for Bilingual Education.

Matthews, P. H., & Matthews, M. S. (2004). Heritage language instruction and giftedness in language minority students: Pathways toward success. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 50–56.

National Assessment of Educational Progress. (1990). *Learning to read in our nation's schools: Instruction and achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12. Princeton,* NJ: Educational Testing Service.

Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence.* New York: Cambridge University Press. Piirto, J. (1992). Understanding those who create. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers.* New York: Mac–millan.

Ravitch, D. (1991). *The American reader: Words that moved a nation.* New York: Harper Perennial.

Renzulli, J. S. (1981). *Identifying key features in programs for the gifted.* In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), Psychology and education of the gifted (3rd ed., pp. 214–219). New York: Irvington.

Robinson, A. (1986). Elementary language arts for the gifted: Assimilation and ac–commodation in the curriculum. *Gifted Child Quarterly,* 30, 178–181.

Sasser, E., & Zorena, N. (1991). Storytelling as an adjunct to writing: Experiences with gifted students. *Teaching Exceptional Children,* 23, 44–45.

Seeley, K. (1985). Facilitators for gifted learners. In J. F. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 106–133). Denver, CO: Love.

Silverman, L. K. (1995). To be gifted or feminine: The forced choice of adoles–cence. *Journal of Secondary Gifted Education,* 6, 141–156.

Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K. (1998). The highly gifted. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 117–128). Denver, CO: Love.

Smutny, J. F., & von Fremd, S. E. (2004). Differentiating for the young child: *Teaching strategies across the content areas* (K–3). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tchudi, S. (1991). *Planning and assessing the curriculum in English language arts.* Al–exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

VanTassel–Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for tal–ented students. *Gifted Child Quarterly,* 30, 164–169.

VanTassel–Baska, J. (1995). The development of talent through curriculum. *Roeper Review,* 18, 98–102.

VanTassel–Baska, J., Johnson, D. T., & Boyce, L. N. (Eds.). (1996). Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students. Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C., & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 461–480.

VanTassel–Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted–student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly,* 46, 30–44.

Westberg, K. L., & Archambault, F. X., Jr. (1997). A multi–side case study of successful classroom practices for high ability students. *Gifted Child Quarterly,* 41, 42–51

تدريس القراءة

يأتـي كثير من الطلاب الموهوبين إلى المدرسـة وهم يعرفون القراءة مسبقاً، في حين يأتي آخرون ممّن لديهم استعداد لتطوير مهارات القراءة بسرعة. ولكن، ينبغي لنا إدراك أنّ الأساليـب والمواد التقليدية لا تُعزِّز القراءة المعمّقة والمحفزة بين الطلاب الموهوبين. ومن أجل دعم قراءتهم وإثرائها؛ فإنّ الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى قياس فردي مبكر، وتعليم مهارات مبني على ذلك القياس، وفرص كثيرة لقراءة أشكال أدبية متنوعة.

ما الذي نعرفه؟

انتشـرت البحـوث التي تطرّقت إلى قـراءة الطلاب الموهوبين بغـزارة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي. ونتيجة لذلك، رسمت هذه البحوث صورة للقرّاء الموهوبين، بَـدءاً بالأطفـال الصغار مبكري القــراءة، فالطـلاب الموهوبين من المرحلتيـن: الابتدائية والمتوسطـة، فالقرّاء المتقدمين في سنّ المراهقـة. وقد تناولت هذه البحوث طريقة اختيار الكتب الصحيحة، وكيفية تعليم الأدب القديم والأدب المعاصر، وكيفية تطوير مهارات القراءة والرغبة في نماذج المدارس المعاصرة ومناهجها.

وفـي واقع الأمر، فإنّ كثيراً من الأطفال الموهوبين هـم قرّاء نابغون. وتشير الدراسات إلـى أنّ نصـف الطـلاب الموهوبيـن الذين يلتحقـون بالصف الأول هـم قـرّاء استثنائيون؛ إذ تُماثِـل قراءتهـم قـراءة أقرانهـم الذيـن يسبقونهـم بصف إلـى ثلاثة صفـوف متقدمة

(Bonds & Bonds, 1983; VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, & Boyce, 1996; Witty, 1971)

وبالمثـل، يرى بوندز وبوندز أنّ القرّاء الموهوبيــن المبكرين «هم أولئك الأطفال الذين يلتحقــون بالصــف الأول، ويُظهِرون قدرة على القراءة تفوق قــدرة الأطفال العاديين في هذا الصف وتتجاوزها، أو هم أولئك الذين لديهم قدرة واستعداد للتقدّم في القراءة بسرعة عندما يتلقّون التعليم المناسب» (ص 4). أضف إلى ذلك أنّ مثل هؤلاء الطلاب يبدون اهتماماً لافتاً وحماســة شديدة تجــاه القراءة. وفي ذلك، تقول ويندي بــراون وروغان (Brown & Rogan 1983,): "إنّ الطــلاب الصغــار الموهوبين عقليّاً هم غالباً قرّاء جيــدون" (ص 6). ومع أنّ الطلاب الموهوبين الآخرين قد لا يُصنّفون من القرّاء المبكرين، إلّا أنّهم يملكون القدرة على التميّز في المهارات القرائية في حال تلقّوا التعليم المناسب.

الاهتمام بالقراءة

يوجــد دليل على أنّ القرّاء الموهوبين يفقــدون الاهتمام والحماسة للقراءة مع تقدّمهم فــي المدرســة. وقد درس مارتيــن (Martin, 1984) اتجاهات القراءة لــدى 124 طالباً من الصــف السادس والسابع والثامن، صنّــف 41 منهم ضمن فئة الموهوبيــن. وقد أظهر واحد مــن كلّ خمســة طلاب موهوبين اتجاهاً سلبيّــاً حيال القراءة. وذكر الطــلاب- من بين أمور أخرى- أسباباً لنفورهم من القراءة، أبرزها: الواجبات السهلة غير المثيرة للاهتمام المرافقة لتعليــم القــراءة، وعــدم منحهم قرار اختيــار ما يرغبون فــي قراءتــه. وأورد باحثون آخرون (Anderson, Tollefson & Gilbert, 1985) مزيــداً مــن الأدلة على التراجع في اتجاهات القراءة مع تقدّم الطلاب الموهوبين في المدرسة، بناءً على تقويم استجابات 276 طالباً موهوباً مــن طلاب الصفين: الأول والثاني. وقد استقصى الباحثون اتجاهات الطلاب حيال واجبات القــراءة، وحجم المــادة المقروءة، وما يفضّلونه من القراءة المسليــة. واستنتج الباحثون أنّ أصغر الطلاب سنّاً يقرؤون من أجل المتعة أكثر من أكبرهم سنّاً، وأنّ اهتماماتهم في القراءة لــم تختلف كثيراً عن اهتمامات الطلاب ذوي القدرة العاديــة؛ فقد أظهروا ميلاً واضحاً نحو الخيال والغموض والمغامرة.

كما لاحَظت أندرسون وزملاؤها أنّ الطالبات أبدين اهتماماً أكبر بالقراءة المسلية مقارنة بالطلاب، وأنّ أكبر الطلاب الموهوبين سنّاً وجدوا واجباتهم القرائية سهلة وطويلة ومضجرة.

وفي دراسة لاحقة، لاحَظت شيلا هندرسون، وجاكسون، وماكومال (Henderson, Jackson & Makumal, 1993) وجود فجوات وثغرات في مهارات بعض الطلاب الموهوبين؛ إذ تعذّر عليهم تحليل ارتباطات المادة التي يقرؤونها، أو تعرُّف تفسيراتها، مع أنّهم كانوا غالباً يصفون دروس القراءة بأنّها سهلة. وفي واقع الأمر، فإنّ كثيراً من المعلّمين يرى أنّ الطلاب الموهوبين لا يميلون دائماً إلى الانتباه للتعليم الذي يبدو «سهلاً»، وأنّهم بذلك يفوّتون دروساً مهمة يحتاجون إليها حقّاً.

حاجات القرّاء الموهوبين

ركّزت معظم الكتابات – حتى الآن– على أهمية الخبرات الأولية للقرّاء الموهوبين في ضبط طرائقهم واتجاهاتهم المستقبلية تجاه القراءة. ونحن نرى أنّ الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس، وهم يتقنون القراءة بمستويات عالية ومتقدمة أكثر من بقية زملاء صفهم، يحتاجون إلى تعليم خاص لتلبية حاجاتهم (Gross, 2004; Jackson & Roller, 1993). وقد دافع براون وروغان (Brown & Rogan ,1983)، وفان تاسيل – باسكا بقوة عن فكرة بدء التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية، وضرورة استمراره طوال سنوات المدرسة؛ لأنّ الإصرار على ربط الطلاب الموهوبين ببرنامج القراءة العادي يحبطهم، ويُدمِّر –غالباً– اعتقادهم بأنّ مدارسهم والكتب الرائعة التي سيجدونها هناك سوف تُمثِّل خبرة مثيرة وممتعة (Brown & Rogan, p.6).

يشمل تعليم القراءة المتمايز دراسة إثراء المفردات، والتعرّض للروايات التي تحفل بمستوى متقدّم من حيث المحتوى والأسلوب، يناسب قدرات الطلاب في كلّ مرحلة. فضلاً عن الأنشطة التي تراعي قدرات الطالب في الإبداع وحلّ المشكلات. زِدْ على ذلك، فإنّ فرص التطوير والتطبيق المتعلّقة بطرح الأسئلة، والنقاش، والواجبات الكتابية، وتبادل الأفكار مع الطلاب ذوي المهارات والاهتمامات المشابهة؛ كلّها مكوّنات مهمة للتدريس المناسب (Bailey, 1996). وفي حقيقة الأمر، فإنّ الحاجة إلى أن يكون تعليم القراءة إثرائيّاً يتحدّى

قدرات الطلاب الموهوبين -بوتيرة مناسبة-، ويعتمد على الكتب التي تُستخدَم وسيلةً لتحقيق الأهداف التعليمية هذه؛ لم يتراجع، ولا يزال قائماً.

برامج تعليم القراءة الأساسية

على الرغم من توافر البدائل، إلّا أنّ الوسائل التقليدية لتعليم طلاب الصفوف من 1 – 8 القراءةَ – في معظم المدارس- لا تزال تسير وَفق سلسلة القراءة الأساسية. وقد ظلّ المدافعون عن البرامج الأساسية ينظرون إلى الحزمة الكاملة من الكتب والمواد التكميلية بوصفها جوهر أيّ برنامج للقراءة Heart of Any Reading Program؛ إذ إنّها تُمثّل أفضل طريقة لضمان إتقان المهارات المطلوبة للقراءة المستقلة (Aukerman, 1981; Carnine & Silbert, 1979). ومع ذلك، فإنّ البرامج الأساسية توفّر نظام تدريس منظّم يستهدف الطالب العادي ضمن مستوى الصف، وهذا النظام لا يسمح بإجراء تعديلات جوهرية بخصوص القرّاء النابغين (Ellsworth, 1992).

وفي دراسة تومبسون (Thompson ,1996) المتعلّقة بالإفادة من الأعمال الأدبية الكلاسيكية في تدريس القراءة، أكّد هذا الباحث فكرة غانوبول (Ganopole ,1988) التي ترى أنّ برامج الكلمات القاعدية والمهارات المتسلسلة الأخرى، تؤدي - في الحقيقة- إلى تشتيت التعلُّم، وهي، لهذا، معيقة، لا مساعدة.

من جانبها، ذكرت سارة كالدويل (Caldwell, 1985) أنّ ما نسبته 80 – 90% من برامج القراءة في المدارس الابتدائية استخدمت كتب تعليم القراءة. أمّا مركز بحوث سوق التعليم (Education Market Research :EMR) فقد أفاد في عام 2005م أنّ البرامج الأساسية الخمسة الأكثر استخداماً لم تضم أيّ نص للقرّاء المتقدّمين، وأنّ الاهتمام بالقرّاء الموهوبين كان ضمن الحدود الدنيا.

من جانب آخر، أجرت إلدريتش (Aldrich, 1996) دراسة عن الكتب المدرسية التجارية المتعلّقة بفنون اللغة المتقدّمة الخاصة بالقرّاء الموهوبين، ووصفت ما لاحَظته من المواد القيمة بأنّه «مجموعة هزيلة» (ص 218). ولسوء الطالع، فقد أشار تحليل لحالات

12 معلّـم صـف في 11 مدرسة مختلفة إلـى توافر فرص قليلة فقط لتعليـم القراءة المتمايز (Reis et al., 2003).

وفي السياق نفسه، أجرى عدد من الباحثين دراسة ميدانية استغرقت عاماً كاملاً لطلاب الصفـوف من 3 – 7، وقد لاحَظ هؤلاء الباحثـون وجود بعض الأدلة على التعليم المتمايز في ثلاث غرف صفية، في حين كان منعدماً في الصفوف التسعة الأخرى. ولاحَظوا أيضاً أنّ القرّاء الموهوبيـن كانوا منشغلين في استخـدام برنامج تعليم القراءة نفسه بوصفهم قرّاء عاديين، وفـي قـراءة كتب تجارية متدنية المستوى، مع توجيه قليل من معلّمهم. أمّا بالنسبة إلى الأداء فـي التفسيرات الخيالية الشفهية أو المكتوبة، فقد فشل طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبون في تقديم أفضل أعمالهم؛ إلّا في حال حُثّوا على ذلك (Robinson & Feldhusen, 1984).

القراءة للطالب الموهوب

تقـول فان تاسيل – باسـكا: «إنّ الاتصال الرئيس للطفل الموهـوب بعالم الأفكار يكون عـن طريق الأدب. فالنمو العقلي للأطفال الموهوبين يعتمد على وصولهم إلى عملية القراءة، والانخراط فيها بانتظام» (ص 451). وعلى مستوى التدريس، طبّقت ريز وزملاؤها (2005) نموذج الإثراء الشامل (Schoolwide Enrichment Model) على عملية القراءة في إحدى المدارس، فوجدوا أنّ طلاب الصفوف 3 – 6 قد زادوا من طلاقة القراءة، وعلامات اختبار تحصيل القراءة، وعدد الساعات التي يقضونها في القراءة، وعدد الكتب المقروءة، والاستمتاع بالقراءة؛ وذلك عند مقارنتهم بالطلاب المنخرطين في الأشكال الأخرى لتدريس التعليم، بما فـي ذلك أسلـوب «النجاح للجميع». وقد استخدم نموذج إثراء القراءة الشامل – على مستوى المدرسة– (The Schoolwide Enrichment Reading Model :SEM–R) لإثراء خبرات الطلاب في القراءة في أربع مدارس، بمَنْ فيهم: طلاب من ذوي الحاجات الخاصة، وآخرون مـن أصول متنوعة، وطلاب من أسـر ذات مستوى اجتماعي منخفض. وبينما استمر الطلاب الآخرون فـي تلقّي تدريس القراءة العلاجي، شجع الطلاب فـي مجموعة المعالجة المختارة عشوائيّـاً من خلال كتب الاهتمامات، والأنشطة، والقراءة المختارة ذاتيّاً. وقد حقّق الطلاب الذين مُنِحوا وقتاً إثرائيّاً علامات أعلى في استيعاب القراءة، والطلاقة، والاتجاه نحو القراءة.

ويعتقد الباحثون أن هذه النتائج يمكن أن تنطبق على القرّاء كلّهم، بمَنْ فيهم القرّاء الموهوبون (Reis et al.2005).

مـن جانب آخـر، أجرى غريغورينكـو، وجارفين، وستيرنبـرغ (Grigorenko, Jarvin & Sternberg ,2002) ثـلاث دراسـات على نطاق واسع (شملـت الدراسة 1303 طلاب من المرحلة المتوسطة والثانوية، معظمهم من خلفيات اجتماعية – واقتصادية متدنية)؛ لمعرفة مـدى انتشار نظرية الذكاء الثلاثي في المنهاج الحالـي، بما في ذلك فنون اللغة. وقد أُعطِي معلّمـو المجموعة التجريبية مواد، وتلقّوا تدريباً على كيفية جعل مهام هذه النظرية التحليلية والإبداعيـة والعملية جزءاً لا يتجـزّأ من تعليمهم للقراءة وقياسها. وقـد ظلّ محتوى المنهاج مـن دون تغيير، ولكنّ طرائق التعليم تعرّضت للإثراء. كما تلقّى معلّمو المجموعات الضابطة تدريباً على كيفية تحسين وسائل التذكّر المفيدة للطلاب. وأظهرت نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للمفردات والاستيعاب أنّ الطلاب في المجموعات الثلاثية تقدّموا أكثر من زملائهم في المجموعات الضابطة. مُنِح الطلاب والمعلّمون أيضاً تقديراً كبيراً «للتشويق والإمتاع» في البرنامـج الثلاثي. وقد أظهر جانب مهم جدّاً من هذه الدراسة المعمّقة تغييرات دائمة الأثر في سلوكات المعلّمين، ونموّاً في قدرتهم على اختيار الطرائق التي تحسِّن عملية التعلُّم.

وعلـى المستوى التنظيمـي، تَبيَّن أنّ قضايا تجميع القدرات والإثـراء والتسريع تؤثِّر في منهاج القراءة. أمّا بالنسبة إلى كيفية عرض المنهاج، والاستفادة من التسريع والمواد، وفئات الطلاب الذين يتلقّونها، فجميعها أوجه للفلسفة التي تعمل المدارس على أساسها. وقد عالجنا هـذه المسائل بتفصيل أكثر في موضع آخر من هذا الكتـاب. وعلى أيّة حال، يجب الاعتراف بـأنّ القـدرة على القراءة تنتشر في كلّ زاوية من زوايا المنهـاج، لذا، فهي تُعَدّ نقطة مركزية في الاعتبارات التنظيمية.

وعلى مستوى المنهاج، فقد طوّرت فان تاسيل – باسكا وزملاؤها موضوعات وحدات قائمة علـى الأدب لمعالجـة التحليل الأدبي، والشرح، ومهارات الكتابـة الإقناعية، والكفاية اللغوية؛ بغية مطابقتها بمعايير جمعية القراءة العالمية/ المجلس الوطني لمعلّمي اللغة الإنجليزية.

وقد جرى استقصاء هذه الوحدات، وهي تطبيقات لنموذج المنهاج المتكامل (Integrated Curricwum Model)، في دراسة ميدانية شملت 100 طالب موهوب في صفوف تجريبية، و54 طالباً موهوباً في صفوف مقارنة (VanTassel-Baska et al.). ولم يتضمّن الاستقصاء استخدام أيّ سلسلة أساسية لأيٍّ من هاتين المجموعتين. وقد أظهر الطلاب في الصفوف التجريبية تقدّماً كبيراً في مجالات التدريس المستهدفة جميعها. ولا يزال برنامج كتب (Junior Great Books) هو الخيار الأبرز لتدريس الطلاب كيفية التعامل مع النصوص المعقّدة التي تتطلّب تفسيرات عدّة. يُذكَر أنّ تركيز البرنامج على طرح الأسئلة والمعنى، وتشكيل الآراء، ودعم الأفكار بالدليل من القراءة المختارة؛ يُعَدّ علامات فارقة في منحى التفكير المتقدّم.

من جانبه، دافع تومبسون عن استخدام الآثار الأدبية الكلاسيكية أساساً لبرنامج قراءة محكم مبني على الأدب، موجّه للموهوبين. وقد عرَّف تومبسون الآثارَ الأدبية بأنّها «الجسم الثري من الأدب الأصيل: الماضي، والمعاصر، والعالمي (الشعر، والرواية، وغيرهما)، الذي يصلح- لأسباب متعدّدة- لمختلف الأزمنة، ويُشكِّل بالنسبة إلى كلّ منّا المعنى الخفي في بعض الأحيان، والمعنى الجلي للقراءة الجيدة في أحايين أخرى» (ص 59).

وأضاف: «إنّ الطلاب يستطيعون، بوساطة الأدب الكلاسيكي، تطوير خبرات ذكية، ومفردات راقية، ومهارات تفكير ناقد وإبداعي، وقيم وشعور إنساني، ويستطيعون اكتساب معرفة بالتراث الثقافي والفكري».

وفي السياق نفسه، أشار ماليا (Mallea, 1992) إلى أنّ أدب البالغين المتميّز؛ القديم والمعاصر، قد يكون المفتاح المناسب لإعادة قدح الحماسة للقراءة عند المراهقين، ورأى أنّ المنهاج المبني على الأدب الشعبي المرتبط بالثقافة، الذي يسمح للقرّاء المراهقين بمواجهة القضايا الشخصية والمجتمعية والصراع معها؛ هو منهاج يثير الدافعية إلى درجة كبيرة.

أمّا ديكسون فقد وجد أنّ طريقة النقاش في تدريس القراءة، مع نقاشات مفتوحة حول هذا النوع من الأدب المستفز ذي الجودة العالية؛ هي أسلوب تدريس فاعل للمراهقين الموهوبين.

ويمكـن للطلاب الذين تعلّمـوا – منذ سني حياتهم الأولى- كيفية التفاعل مع الكلمة المكتوبة فكريّاً وشخصيّاً، أن يطوّروا مهاراتهم بطرائق مفيدة طوال حياتهم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- تشجيع أولياء الأمور وحفزهم إلى القراءة لأبنائهم منذ نعومة أظفارهم، والاستمرار فـي ذلـك ما أمكن. فمن شأن تخصيص العائلة وقتاً للقـراءة أن يبعث رسالة إلى الأطفـال مفادهـا أنّ القراءة مفيـدة. ويتعيّن تخصيص وقـت لمناقشة ما يقرؤه الأفـراد وحدهم، وما تقرؤه العائلـة بوصفها مجموعة. يُذكَـر أنّ مقارنة قصص العائلة بموضوع القراءة تُعَدّ طريقة جيدة لجذب الأطفال إلى القراءة.

في غرفة الصف:

- قياس قدرات الطلاب المتقدّمين في القراءة بصورة فردية في الصفوف الابتدائية. فإذا كان الطالب يستطيع القراءة عند دخول المدرسة، فإنّ هناك حاجة إلى إجراء المعلّم مزيداً من القياس لتحديد مدى مهارة التعليم المطلوبة للطالب.
- وجوب توفير منهاج القراءة الفرصَ الضرورية للقراءات المتنوعة؛ إذ يميل الطلاب إلى موضوعات القراءة التي تستهويهم أكثر من غيرها، أضف إلى ذلك أنّ الاختيار الذاتـي مهم للمحافظـة على اهتمام الطالب وحبّه للقـراءة. ولكن، يتعيّن تشجيع الطلاب أيضاً على القراءة الاستكشافية والبحث المتواصل.
- دمج مهارات القراءة، واستخدام الأدب في المنهاج بطرائق تبني المعرفة والتحليل واحتـرام الأفـكار والناس. فضـلاً عن توفير فرصـ للتفاعـل، والنقاشات الحرّة والموجِّهة، والأنشطة الجاذبة المتركّزة على الأدب.
- ربـط الكتب العالية المستوى بالثقافة، بدلاً من السلسلة الأساسية؛ مادة القراءة. فضـلاً عن توفير الوقت الكافي للقراءة المستقلـة في المنهاج المخصّص للقرّاء النابغين من الأعمار جميعها.

في المدرسة:

- إدراك مديري المدارس أنّ القرّاء الموهوبين ليسوا بحاجة إلى تجاوز منهاج القراءة المخصّص لطلاب الصف العاديين، إلّا أنّه يتعيّن على الإدارة المدرسية توفير المناخ المناسب الذي يتيح للقارئ الموهوب تقبّل ما يجري في الصفوف الابتدائية؛ وذلك بسماحها له بالوصول إلى المواد المتقدّمة، وتهيئة الظروف المناسبة لتجميع القدرات التي تُشعِر هذا الطالب بالتحدي.

المراجع

Aldrich, P. W. (1996). Evaluating language arts materials. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 218–239). Boston: Allyn & Bacon.

Anderson, M., Tollefson, N., & Gilbert, E. (1985). Giftedness and reading: A cross–sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly,* 29, 186–189.

Aukerman, R. (1981). The basal reader approach to reading. New York: Wiley. Bailey, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 97–114).

Boston: Allyn & Bacon. Bonds, C., & Bonds, L. (1983). Reading and the gifted stu–dent. *Roeper Review,* 5, 4–6.

Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review,* 5, 6–9.

Caldwell, S. (1985). Highly gifted preschool readers. *Journal for the Education of the Gifted,* 8, 165–172.

Carnine, D., & Silbert, J. (1979). Direct instruction reading. Columbus, OH: Merrill. Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press. Dixon, F. A. (1993). Literature seminars for gifted and talented students. *Gifted Child Today,* 16(4), 15–19.

Education Market Research. (2005, January). *The complete k–12 newsletter.* Rockaway Park, NY: Open Book.

Ellsworth, J. (1992). Evaluation of realistic fiction in selected basal reading series: Assessment of messages of empowerment or reproduction for marginalized

groups. *Dissertation Abstracts International,* 50, 07A. (University Microfilms No. AAG–92–35775)

Feldhusen, J., & VanTassel–Baska, J. (1989). Social studies and language arts for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 213–227). Denver, CO: Love.

Ganopole, S. J. (1988). Reading and writing for the gifted: A whole language ap–proach. *Roeper Review,* 11, 88–94.

Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School–based tests of the Triarchic Theory of Intelligence: Three settings, three samples, three syl–labi. *Contemporary Educational Psychology,* 27, 167–208.

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York: Rout–ledge– Falmer.

Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Makumal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly,* 37, 78–83.

Jackson, N., & Roller, C. (1993). *Reading with young children.* Storrs: National Re–search Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Killion, J. (2002a). *What works in elementary grades: Results–based staff develop–ment.* Oxford, OH: Staff Development Council.

Killion, J. (2002b). *What works in high schools: Results–based staff development.* Ox–ford, OH: Staff Development Council.

Mallea, K. (1992). A novel approach for the gifted reader. *Middle School Jour–nal,* 24(1),37–38.

Mangieri, J., & Madigan, F. (1984). Issues in reading instruction for the gifted: What schools are doing. *Roeper Review,* 7, 68–70.

Martin, C. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roeper Review,* 73–75.

National Diffusion Network. (1994–1995). *Educational programs that work: The catalogue of the National Diffusion Network.* Longmont, CO: Sopris West.

Reis, S. M., Eckert, R. C., Schreiber, F. J., Jacobs, J., Briggs, C., Gubbins, E. J., et al.(2005). *The Schoolwide Enrichment Model reading study* (Research Mono–graph No.05214). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J., et al. (2003). *Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few*

opportunities for continuous progress (Research Monograph No. 03184). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Robinson, A., & Feldhusen, J. F. (1984). Don't leave them alone: Effects of probing on gifted children's imaginative explanations. *Journal for the Education of the Gifted,* 7, 156–163.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psy–chology,* 3, 292–316.

Thompson, M. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J.

VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp.56–74). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J. (1998). Social studies and language arts for talented learners. In J.VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learn–ers* (p. 441–459). Denver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J., Johnson, D., Hughes, C., & Boyce, L. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 461–480.

Witty, P. (1971). *Reading for the gifted and creative student. Newark,* NJ: Interna–tional Reading Association.

العلوم في غرفة الصف

تشيــر البحوث في مجال تدريس العلوم إلى أنّ أيّ منهاج مبني على فهم معمّق لمفاهيم العلــوم ومعايير «العلوم الجديدة» التي تركِّز على منحى التحقيق، أكثر من المنحى التقليدي؛ يُمثِّــل الطريقة المثلى التي تطوّر المواهــب والاهتمامات والدافعية لتدريس العلوم، في العالَم الواقعي للطلاب الموهوبين.

ما الذي نعرفه؟

فــي بداية عام 1981م، شدّد براندويــن (Brandwein) على أهمية توفير منهاج علوم للطلاب الموهوبين المتميّزين؛ بهدف تعزيز الاهتمام، وتشجيع التوظيف في الميدان العلمي؛ إذ دعا إلى إعداد «برنامج ديناميكي في العلوم يوفِّر فرصاً كاملة للعمل المخبري، الذي أضحى إجبارياً في المجتمع الحديث، حيث يزداد تأثير العلوم في الحياة والعيش» (ص 23). واقترح أيضاً ضرورة توفير هذه البرامج للطلاب في مرحلة ما قبل الكلية؛ على أن تبدأ بمرحلة مبكرة في المدرسة الابتدائية. ولدعم موقفه، قال براندوين: "إنّ عدد العلماء اللازم للعمليات العلمية مستقبلاً يرتبط – إلى حدّ كبير– بعدد المشتغلين بالعلوم المدرسية." وأضاف: "إنّ اليافعين الذين يحبون العلوم المدرسية والناجحين فيها على مستوى المدرسة، يميلون إلى جعل العلوم عملاً حياتيّاً" (ص 250).

ولكن، يجب التنبيه هنا على عدم افتراض قدرة الطلاب الموهوبين على تطوير اهتمامهم بالعلــوم من تلقاء أنفسهم. وقد جاء ستيرنبرغ (Sternberg, 1982) حاملاً الرسالة نفسها،

مشيـراً إلى أنّ طلاب اليوم الموهوبيـن قد يصبحون بعض علمائنا في المستقبل. لذا، ينبغي على برامج العلوم المدرسية أن توفّر لهؤلاء الطلاب خبرات تفكير مثل العلماء، مع تخصيص وقت للاستكشاف. ولتعزيز جدوى المناهج العلمية للطلاب الموهوبين، يجب العمل على ربطها بالعالَم الحقيقي (VanTassel–Baska, Bass, Ries, Poland, & Avery, 1998).

وعلـى الرغم من حدوث كثير من التغييرات والتطوّرات في تعليم العلوم، إلّا أنّ تحصيل الطلاب في العلوم بالولايات المتحدة لم يُحقِّق أهدافه المنشودة. فقد ذكر آخر تقرير لدراسة العلـوم والرياضيـات العالميـة الثالثة (TIMSS)*، التـي يتنافس فيها طـلاب من الصفين: الرابـع والثامن، وطلاب مـن الصف الثاني عشر في الرياضيات والعلوم، يُمثِّلون 41 دولة؛ أنّ أداء الطلاب الأمريكيين من الصف الرابع كان مقارباً لأداء الطلاب الآخرين. وبالمقارنة مع الـدول الأخرى، كان أداء طلاب الصـف الثامن أقل بكثير. أمّا علامات طلاب الصف الثاني عشر فقد انخفضت كثيراً إلى ما دون المتوسط العالمي. كشفت نتائج المسابقة أيضاً أنّ وقت التدريـس المخصّـص للطلاب الأمريكيين هو أطول من مثيله في كثير من الدول التي تفوقت علـى الولايـات المتحدة. وأنّ اهتمام الطـلاب الأمريكيين بالعلوم قـد تراجع مع تقدّمهم في المراحل الدراسية.

منهاج العلوم الجديد مقابل منهاج العلوم التقليدي

يركّـز منهاج العلـوم التقليدي على معرفة الحقائق والقوانيـن والنظريات والتطبيقات، ويستخـدم أنشطة المختبر في التحقّـق من التمارين، أو بوصفها تطبيقـات ثانوية للمفاهيم التـي بُحِثت سابقاً فـي الصـف(Shymansky, Kyle, & Alport, 1983). يشار إلى تمارين المختبـر هـذه – غالباً- بأنّها «معلّبـة»؛ نظراً إلى النتاجـات المتوقّعة للبحـث المقيد جدّاً. وفـي السياق نفسه، يقول منتقـدو طرائق العلوم التقليدية، خاصة تلـك المستندة إلى الكتب المدرسيـة الأساسية مع المختبرات «المعلّبة» المرافقة لهـا: "إنّ هذا المنهاج أسهم إسهاماً

* TIMSS: مصطلح مختصر لتوجهات الدراسات العالمية للعلوم والرياضيات Trends of the International Mathematics and Science Studies، وهي مسابقة تتضمن أداء اختبارات على مستوى العالم، وتعقد كل أربع سنوات بهدف قياس مدى تقدّم طلاب العالم في العلوم والرياضيات- المترجم.

ضئيلاً في تطوير مهارات حلّ المشكلات، أو في جعل الطلاب يفكّرون مثل العلماء" (Roth, 1991; Shymansky et al.; Sternberg, 1982; VanTassel-Baska, 1997). وبوجه عام، يميل منهاج العلوم التقليدي إلى التركيز على المعلّم الذي يعتمد أسلوب المحاضرة والعرض بدلاً من اتباع الممارسات الحقيقية في العلوم. وفي واقع الأمر، تفتقر المختبرات إلى الحالات الطبيعية لحلّ المشكلات، ولا يوجد إلّا القليل من طرائق التعلّم المعمّق للمفاهيم العلمية. وكما يقول بلايتشر (Bleicher, 1993)؛ فإنّ خبرة المختبر مهمة في دراسة الطرائق العلمية وعادات العقل. ولسوء الطالع، فإنّ المناهج الدراسية لا تزال غير مركّزة، وتختزل الموضوعات، ولا تتعمق في أيّ موضوع إلّا نادراً (Freedman, 1998).

وفي المقابل، فقد استُحدِثت معايير ومناهج علمية جديدة للارتقاء بطبيعة العلوم وبنيتها وعملياتها. وقد أسهم مشروع (2061) (Project 2061)، ومعايير تعلّم العلوم (Benchmarks for Science Literacy Freedman, 1998)، ومشروع منهاج العلوم الوطني للطلاب الموهوبين (National Science Curriculum Project for High-Ability Learners ,VanTassel-Baska, 1997)، في التفكير الراهن بخصوص مناهج العلوم. وقد وَضعت هذه البرامج أهدافاً محدّدة لما ينبغي أن يتعلّمه الطلاب عن المفاهيم العلمية في الصفوف المختلفة. وهي تركّز على كيفية التوصّل إلى الاستنتاجات العلمية، وعلى التمارين العلمية. وتركّز مناهج العلوم الجديدة على بنية العلوم، وعملياتها، وتقدير قيمتها. وتُعَدّ المختبرات جزءاً لا يتجزّأ من المنهاج، وهي لا تعتمد حصراً على المشكلات المحدّدة مسبقاً. في الوضع المثالي، يكون التدريس موجّهاً ضمن مجموعات صغيرة وأنشطة مستقلة. ويركّز أكثر على الدراسة المعمّقة المتعدّدة التخصّصات التي تلبّي حاجات الطلاب الموهوبين واهتماماتهم (Bass & Ries, 1995; VanTassel-Baska et al., 1998).

وفي محاولة لزيادة واقعية دروس العلوم، حدّد ستيرنبرغ (Sternberg, 1982) ما يفعله العلماء، والخبرات التي يحتاج إليها الطلاب النابغون خاصة. وقد اقترح أربعة مكوّنات لمناهج العلوم، هي: تحديد المشكلة، وحلّها، وإعادة تقويمها، وإعداد تقرير عنها. ويشمل تحديد المشكلة تعلُّم اكتشاف المشكلات التي تستحق الدراسة بدلاً من تكليف الطلاب بمشكلات

محدّدة مسبقــاً. ويشمل حلّ المشكلات تعرُّف المشكلة، واختيار عملية الحلّ، ومراقبة الحلّ، والاستجابة للتغذية الراجعة، وتطبيق خطة عمل. في حين تتطلّب إعادة تقويم المشكلة تحليل النتاجات التي يمكن توقّعها، أو تلك التي تكون غير متوقّعة. أمّا بالنسبة إلى إعداد تقارير البحث فقال ستيرنبرغ: "إنّه مهم جدّاً؛ لأنّه يوضِّح التفكير، وهو جزء لا يتجزّأ من العملية العلمية."

تناولــت أبحاث التعلّم القائم على المشكلة نتاجــات مماثلة، كما ظهر في الدراسة التي أجرتهــا غالاغير، وستيبيــن، وروزنتــال (Gallagher, Stepien, and Rosenthal, 1992) لتعرُّف أثر التعلُّم القائم على المشكلة في الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وقد التحقت المجموعــة التجريبية بــدورة متعدّدة التخصّصــات، قائمة على المشكلــة، عنوانها «العلوم، والمجتمــع والمستقبــل» (Science, Society, and the Future :SSF). وقــد قورِنــت هذه المجموعــة بمجموعة مماثلة من الطــلاب الموهوبين الذين التحقوا بــدورة تقليدية تضمّنت استخــدام خطوات حلّ المشكلات في حلّ المشــكلات غير المنظّمة جيداً. وقد كانت درجات المجموعة التجريبية أعلى بكثير من درجات مجموعة المقارنة على قياس لاكتشاف المشكلات. وفي هذا السياق، أكّدت غالاغير وزملاؤها أهمية اكتشاف المشكلة؛ إذ إنّ «أعضاء المجموعة المقارنة أصبحوا مقيدين أكثر في نمط القفز من جمع المعلومات إلى تنفيذ الحلول من دون تحليل منظّم للمشكلة أو الحلول المحتملة» (ص 199).

وقــد أظهر عدد من الدراســات التجريبية الفوائد الأكاديميــة والتحفيزية الناجمة عن مشاركــة طلاب الثانوية الموهوبين في برامج العلــوم الواقعية القائمة على الاستقصاء. فقد ألحــق تيلر– وود وآخرون (Tyler–Wood, Mortenson, Putney & Cass ,2000) طلاباً موهوبين من المرحلــة الثانوية في برنامج رياضيات وعلوم متكامل مدّة عامين مع مختبرات واقعيــة. وقد سجّل الطلاب إنجازاً ثابتــاً في تحصيل العلوم والرياضيــات إلى حين إكمالهم المرحلــة الثانويــة. أمّــا إتكينــا، وماتلسكــي، ولورنــس (Etkina, Matilsky & Lawrence 2003,) فألحقــوا طلابــاً في برنامج فيزياء فلكية مدّة عام. ونتيجة لذلك، تعزّزت لدى هؤلاء الطــلاب المفاهيم العلميــة، وكان أداؤهم في اختبارات التسكين المتقــدّم متميّزاً؛ حتى من دون دراســة مساق هذا التسكين. وفي المقابل، لــم يتوصّل ستيك وميرز (Stake & Mares,

(2001) إلى وجود أدنى فائدة من برنامج الإثراء العلمي، لكنّ الطالبات استفدن مباشرة من ذلك؛ نتيجة لوجود معلّمين وأولياء أمور داعمين. وعلى النقيض من ذلك، وجد ملبر (Melber, 2003)، في دراسة لبرنامج قائم على المتحف، تحوّلاً مثيراً من الاهتمام المهني في الطب إلى العلوم نفسها.

منهاج علوم للطلاب الموهوبين

ما الذي يجعل برنامجاً للعلوم فاعلاً بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين؟

إنّ المحور الرئيس للإجابة عن هذا السؤال، يكمن في الحاجة إلى مواد مثالية، وإلى منهاج مرتبط بهذه المواد، وإلى فاعلية المعلّم (Johnson, Boyce, & VanTassel-Baska, 1995). وترى جويس فان تاسيل – باسكا أنّ المنهاج، شاملاً المواد والتدريس، يجب أن يركّز على التعلُّم النشط، وحلّ المشكلات، والدراسة المعمّقة في الوحدات، وكذا مجموعات التعلُّم الصغيرة المستقلة. ويجب أن تتدرّج القراءة بصورة مناسبة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين. أمّا المواد والأنشطة وأساليب التدريس فيجب أن تُطوِّر حبّ الاستطلاع والموضوعية والتشكيك. وبوصفها جزءاً من مشروع منهاج العلوم الوطني للطلاب الموهوبين، راجعت دانا جونسون وزملاؤها (Johnson et al) 27 مجموعة من مواد العلوم المتوافرة للصفوف من الروضة إلى الصف الثامن. وكان هدف الباحثين هو «تحديد مقاييس العلوم المناسبة للطلاب النابغين، وتطبيق هذه المقاييس على مراجعة مواد العلوم الحالية، ثمّ تطوير منهاج علوم جديد» (ص 36). وبناءً على معيار وضع خصيصاً لهذا المشروع، فقد أظهرت النتائج أنّ أقل المواد التي يرغبها مجتمع الطلاب كانت نصوص العلوم الأساسية؛ لأنّ هذه النصوص لا تُفسِح المجال للدراسة المعمّقة التي تحاول «تغطية» مجموعة واسعة من الموضوعات، وهي تُكتَب عادة للطالب العادي، ولا تراعي أنشطة حلّ المشكلات في العلوم التي تلزم الطلاب النابغين للارتقاء باهتمامهم بالعلوم. لكنّ الذي أظهرته المراجعة هو أنّ المواد التعليمية والتكميلية لأخرى توفِّر مناهج تلبّي حاجات الطلاب النابغين؛ بعمقها وتعقيدها، نظراً إلى اعتمادها على الاستقصاء، وإشراكها الطلاب في مهارات التفكير العليا.

وفـي المقابل، قال نيو، وبوم، وكوبـر (Neu, Baum & Cooper, 2004)، استناداً إلى دراسـة حالة الفائز في جائزة معرض للعلـوم: "إنّ طرائق التعليم التقليدية قد تكون مناسبة لطـلاب الموضوعات غير العلمية الذين يحتاجون إلـى المحتوى بوصفه وسيلة لا غاية، ولكنّ رعاية الموهبة العلمية تتطلّب أساليب تدريس تجريبية تتضمّن الاستقصاء العلمي."

وقـد أُعِـدّت نمـاذج الوحـدات التعليميـة الخاصـة بالطـلاب الموهوبيـن بتمويل من قانـون جاكـوب جافيتس للطـلاب الموهوبيـن*. وتركّز هذه الوحـدات على مفهـوم النظم، وتربـط نظـم العلـوم بالنظم الاجتماعيـة والسياسيـة والاقتصاديـة. وتطلـب كلّ وحدة إلى الطـلاب -حسـب الفئـات العمريـة- إجراء بحـث علمي مـن تصميمهـم، وتتطلّـب إجراء دراسـة معمّقة للمسائـل المرتبطة بالموضوع الرئيس للوحـدة. ولقياس تحصيل الطلاب في مهـارات العلوم، فقـد أُجرِيت دراسـة وطنية لإحدى الوحـدات باسم «حمض فـي كل مكان» (Acid, Acid Everywhere) في 17 منطقة تعليمية. وشملت الدراسة 45 غرفة صف تجريبية، و17 غرفـة صـف ضابطـة من الصفـوف 4 – 6، وضمّت أكثـر من ألف طالـب نابغ وموهوب (VanTassel-Baska et al., 1998).

وقـد أوضحت تقارير المعلّمين أنّ الوحدات القائمة على المشكلة والتدريب العملي التي تركّـز علـى الطالب، تؤدي إلى زيـادة حماس الطالـب وتفاعله ومشاركته. وقـد زاد الطلاب المنخرطون في البرنامج من قدرتهم على دمج مهارات العملية العلمية مقارنة بطلاب الصفوف التي لا تستخدم هذا المنحى. وعلاوة على ذلك، أظهر طلاب المجموعة التجريبية زيادة في القـدرة على تخطيط التجارب، وإجـراءات جمع البيانات. وأقرّ كلّ مـن المعلّمين والباحثين بأهميـة الوقت والتدريب في أثنـاء تدريس العلوم، وفي التعامل مع الطلاب الموهوبين لتنفيذ المنهاج بطريقة فاعلة. وعلى المستوى الثانوي، فإنّ برامج التدريب المهني التي تُشرِف عليها الجامعـات والشـركات توفّر بدائل لاحتـراف العلوم، وربط العلوم بمشـكلات العالم الواقعي

* The Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Act: صدر قانون جاكوب جافيتس لتربية الطلاب الموهوبين والنابغين في عـام 1988 بهـدف دعم الطلاب الموهوبـين في المدارس الأمريكية. ولا يموّل هذا القانون برامج تربيـة الموهوبين المحلية، لكنّه ينظّـم برامج للبحوث العلميـة والسياسات الابتكارية والأنشطة الأخرى؛ بغية تعزيز قـدرة المدارس على تلبية الحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين والنابغين- المترجم.

(Bleicher, 1993). وتوفّر برامج التدريب نماذج للطلاب تساعدهم على تطوير إستراتيجيات البحث الخاصة بالمشكلات غير المنظّمة جيداً.

أضف إلى ذلك أنّ سياق العمل المخبري يوفّر الفرص لممارسة المهارات التقنية، وتطوير أدوات مفاهيمية (Roth, 1991).

مناحي اهتمام الطلاب في العلوم

درس كروس وكولمان (Cross & Coleman, 1992) ما يفضّله طلاب المرحلة الثانوية في مادة العلوم بمدرسة ولاية تينيسي للعلوم. وقد أعرب الطلاب عن استيائهم وإحباطهم من دروس العلوم في المدرسة الثانوية. وأفاد كثير منهم أنّ مهاراتهم وقدراتهم تراجعت بسبب وتيرة المساقات ومحتواها، وأنّهم يفضّلون خبرات التعلّم العملية بدلاً من المحاضرات وحفظ المصطلحات، ومزيداً من حلّ المشكلات، والدراسة المعمّقة لموضوعات مختارة، ومزيداً من التطبيقات على عالَم العلوم الحقيقي. كما وجد نغووي وفندريسك (Ngoi & Vondracek, 2004) في دراسة لبرنامج تسكين متقدّم في مدرسة ثانوية أنّ فرص إجراء بحوث حقيقية ومسابقات أكاديمية من خارج المنهاج كانت محفزة للطلاب.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- التأكّد من وجود أنشطة بحث حقيقي على مدى مُدد طويلة ضمن المنهاج وخارجه.

في غرفة الصف:

- إعداد تقويم مناهج العلوم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، من حيث: أساليب التدريس، والمواد الخاصة بالطلاب الموهوبين. ووجوب إعلام الطلاب المهتمين بالعلوم مبكراً بإجراء التجارب وحلّ المشكلات والتدريبات.

- إعداد المعلّمين وتدريبهم على استخدام المواد المختلفة المتعلّقة بسلسلة العلوم الأساسية.
- وضـع طرائق بديلة لقياس تحصيل الطلاب؛ عن طريق الملاحظة، أو أسلوب حلّ المشكلات، أو قياسات المنتج.

في المدرسة:

- تعيين معلّمين يحيطون بالمحتوى، ويتقنون المهارات، ويستوعبون حاجات الطلاب الموهوبين.
- تزويد المعلّمين بمواد الدعم المناسبة لتدريس العلوم في سياق استكشافي.

المراجع

Bass, G., & Ries, R. (1995, April). *Scientific understanding in high ability high school students: Concepts and process skills.* San Francisco, CA: *American Educational Research Association.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED387319)

Bleicher, R. (1993, April). *Learning science in the workplace: Ethnographic accounts of high school students as apprentices in university research laboratories.* Atlanta, GA: *National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting.* (ERICDocument Reproduction Service No. ED360173).

Brandwein, P. (1981). *The gifted student as future scientist.* Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Cross, T. L., & Coleman, L. J. (1992). Gifted high school students' advice to science teachers. *Gifted Child Today,* 15(5), 25–27.

Etkina, E., Matilsky, T., & Lawrence, M. (2003). Pushing to the edge: Rutgers Astrophysics Institute motivates talented high school students. *Journal of Research in Science Teaching,* 40, 958–985.

Freedman, D. (1998, Fall). Science education: How curriculum and instruction are evolving. *Curriculum Update,* 1–3, 6, 8.

Gallagher, S., Stepien, W., & Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly,* 36, 195–200.

Johnson, D., Boyce, L., & VanTassel-Baska, J. (1995). Science curriculum review: Evaluating materials for high-ability learners. *Gifted Child Quarterly,* 39, 36–44.

Melber, L. M. (2003). Partnerships in science learning: Museum outreach and el– ementary gifted education. *Gifted Child Quarterly,* 47, 251–258.

Neu, T. W., Baum, S. M., & Cooper, C. R. (2004). Talent development in science: A unique tale of one student's journey. *Journal of Secondary Gifted Educa– tion,* 16, 30–36.

Ngoi, M., & Vondracek, M. (2004). Working with gifted science students in a public high school environment: One school's approach. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 141–147.

Roth, W. (1991). *Aspects of cognitive apprenticeship in science teaching.* Lake Geneva, WI:National Association for Research in Science Teaching. (Eric Document Reproduction Service No. ED337350)

Shymansky, J., Kyle, W., & Alport, J. (1983). The effects of new science curricula on student performance. *Journal of Research in Science Teaching,* 20, 387–404.

Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching,* 38, 1065–1088.

Sternberg, R. J. (1982). Science and math education for the gifted: Teaching scientific thinking to gifted children. *Roeper Review* 4, 4–6.

Tyler–Wood, T. L., Mortenson, M., Putney, D., & Cass, M. A. (2000). An effective mathematics and science curriculum option for secondary gifted educa– tion. *Roeper Review,* 22, 266–269.

U.S. Department of Education National Center for Educational Statistics. (1996). *Pursuing excellence: A study of U.S. fourth–grade mathematics and science achievement in international context* (NCES Publication No. 97–255) Wash– ington, DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel–Baska, J. (1997). What matters in the curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research, and practice. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp.126–135). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly,* 42, 200–211.

الجزء الثالث

المدرسة

منهاج الرياضيات

يُعـرَف الطلاب الموهوبون في الرياضيات عادة بأنّهم أولئك الطلاب الذين يستطيعون الحســاب بدقة وسرعة أكبر مــن أقرانهم. ونحن نعرف الآن جوانب أخرى لتعبيرات القدرات ودلالاتهــا في الرياضيات، مثـل: الطلاب الموهوبون في حلّ المسائل (حتى لو كانوا لا يتقنون مهــارة الحساب جيداً)، والطلاب الذين يبتكرون صــوراً للأفكار الرياضية، والطلاب الذين يستخدمــون التكنولوجيا في وضع تخمينات، ثمّ إثباتها بعـد ذلك. وفي الأحوال كلّها، هنالك أدلة متزايدة من داخل الولايات المتحدة، وكذلك من المقارنات العالمية للمعرفة والأداء في الرياضيــات، على أنّ الفهم العميق مقابل التغطية الواسعة، والتعلّم التجريبي مقابل التمرين والتدريـب، والجمال إضافة إلى المنفعة، والرياضيات بوصفها إطاراً للعقل؛ يساعد على فهم العالَم مقابل مجموعة من الخوارزميات؛ كلّ ذلك يُعَدّ من أساسيات النجاح في هذا، إلى جانب عن توليد معادلات رياضية.

تتيح الرياضيات للطلاب الموهوبين فرصة تغطية الموضوع الدراسي بسرعة، كما تصبح وسيلــة للاستقصاء، والتعبير الجمالي، والرضا، وتسمح بإجراء ارتباطات تعلّم معقّدة. وكما نراها في أيامنا هذه، فإنّ الرياضيات تزيد من جاذبيتها وأهميتها بوصفها موضوعاً جوهريّاً في التعليم العام وتعليم الموهوبين بصورة خاصة.

ما الذي نعرفه؟

ما الرياضيات؟

ما الحدّ الفاصل لمنهاج الرياضيات الثري؟

إنّ إحدى العقبات الكبيرة التي تعترض الإجماع حيال تعليم الرياضيات والطلاب الموهوبين، هي أنّ مصطلح الرياضيات يُساء فهمه في بعض الأحيان. تشمل الرياضيات، دون الحصر، الأرقام، والجمع. وبما أنّ الرياضيات هي أيضاً «علم الأنماط ... فالتحقيقات تترافق دائماً مع فرص تتيح للطلاب التحليل وإبراز التراكيب الرياضية التي يمكن تطبيقها على سياقات أخرى، قد تكون نفسها موضوعاً لمزيد من التحقّق» (Schoen, Fey, Hirsch & Coxford, 1999, p. 447). ومن الأمثلة على هذا الاستنتاج، أن يكون الطالب قادراً على التعميم من نتائج المسائل أو الدراسات (Sriraman, 2003). وهذا مجال للاستقصاء، وليس مجرّد حفظ عن ظهر قلب. ويرى سيلفر وآخرون (Silver, Smith & Nelson, 1995) أنّ «جهود إصلاح المنهاج القائمة على رؤية الرياضيات المدرسية التي تؤكّد على التفكير، والاستنتاج، وحلّ المسائل، وانتقال التعلّم (أي أنّ أداء مهمة ما، أو خبرة تعليمية في موقف معيّن يؤثّر في أداء مهمة لاحقة؛ إيجاباً أو سلباً) بدلاً من الحفظ والتكرار... لن تكون كافية لجعل الطلاب يدرسون مزيداً من مقررات الرياضيات؛ إذا كانت هذه المقررات تُعلِّم محتوى محدوداً جدّاً، أو فشلت في تمكين الطلاب من استخدام الرياضيات في مجموعة أوضاع أخرى» (ص 22).

من جانب آخر، يتعيّن ربط الرياضيات بخبرات الطلاب الحياتية، «وألّا ننظر إلى تعليم الرياضيات بوصفه عملية تدريس فحسب، بل عملية تنشئة اجتماعية أيضاً» (Schoenfeld, 1992, p. 340)؛ إذ يحتاج الطلاب إلى اكتساب العادات والنزعات المتعلّقة بالتفسير والمنطق أكثر من حاجاتهم إلى مجموعة مهارات ليصبحوا متعلّمين رياضيّاً. وقد تَبيَّن أنّ التعرّض لمثل هذه المناهج التي أُعيد ترتيب مفاهيمها، أسهم في مضاعفة تحصيل طلاب الصفوف الموهوبين 2 – 7 الذي وصل إلى مستويات عالية. فضلاً عن شعور هؤلاء الطلاب برضاهم الشديد عن المنهاج (Robinson & Stanley, 1989).

تؤكِّد عملية إعادة ترتيب مفاهيم الرياضيات على عمق الرياضيات؛ حتى عندما تقترح مدرسة ابتدائية أو ثانوية قضيتين أساسيتين لصنّاع القرار، هما: احتمال عدم امتلاك الطلاب جميعاً القدرات المعرفية الضرورية لإجراء العمليات الرياضية النظرية (Stanley, Lupkowski, & Assouline, 1990)، والاعتقاد بأنّ الأساسيات هي أكثر من مجرّد القيام بعملية الحساب. ويمكن الدفاع عن القضية الثانية بصورة أكثر من الأولى. فمثلاً، يُظهِر الطالب الياباني أو السنغافوري مستوى من التجريد لا يصله إلّا نسبة ضئيلة من الطلاب الأمريكيين، لكنّ الطلاب العاديين في أفضل المدارس العامة الأمريكية يصلون أيضاً إلى هذا المستوى من الفهم (Kimmelman at al., 1999). وربّما لا تكون مناهج الرياضيات المعاصرة الثرية بالضرورة موضوعاً نخبويّاً في الظروف المناسبة. ويبدو أنّ لهذا الأمر علاقة بمستوى تدريب المعلّمين الذين يدرِّسون الرياضيات لمختلف المستويات (Ma, 2003). وقد أظهرت إحصائيات وزارة التربية الأمريكية - التي جمعت في أعقاب تقرير الصف الثاني عشر، في مسابقة الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMMS, 1993–1994) - أنّ 28% من معلّمي الرياضيات في المدارس الثانوية الأمريكية غير حاصلين على تخصّص ثانوي أو رئيس في الرياضيات، وأنّ المشكلة كانت أشدّ خطورة في مدارس الأقليات والمجتمعات المحرومة. وفي دراسة رائدة، قارنت جيا لينهارت (Leinhardt ,1989) دروس المعلّمين الخبراء بدروس زملائهم المبتدئين. وقد كان الخبراء أربعة معلّمين حقّق طلابهم أعلى 15% من النمو، وكان أداؤهم ضمن أعلى 20% في المقاطعة.

خضع المعلّمون للملاحظة طوال ثلاثة أشهر. وبالمقارنة بالمعلّمين المبتدئين، كانت مجموعة الخبراء «تميل إلى استخدام عروض معروفة، واستخدام العروض نفسها للشروحات المتعـدّدة» (ص 66). لقد كانوا يعلِّمون سلسلة من الدروس معاً، وهذا ما ساعد الطلاب على التنقّل بين الموضوعات، وأدّى إلى تفسيرات منطقية للمادة الجديدة، وربطها بالموضوعات السابقة، وإلى استنتاجات متمايزة حول مدى الحاجة إلى الإعادة والتمرين. وكانوا هادفين أيضاً في تقرير «إن كان يتعيَّن كتابة التفسيرات، أو توجيهها، أو طرحها مباشرة أم لا...» (ص 74).

إنّ دراسة ما يفعله المعلّمون المتميّزون، قياساً بالتعريف المعاصر للرياضيات، يقود إلى قضية ما يجب أن يكون عليه منهاج الرياضيات الحديث عموماً، ومنهاج الطلاب الموهوبين بخاصة. وفي السياق ذاته، فإنّ معايير التدريس المهني، التي وضعها المجلس الوطني لمعلّمي الرياضيات (1991)، التي وجّهت المناهج في تسعينيات القرن العشرين؛ تشجع الالتزام بأسلوب التدريس الذي طبّقته مجموعة المعلّمين الخبراء في دراسة لينهارت المذكورة سابقاً. إلّا أنّ بعض الولايات الأمريكية تسير في اتجاه معاكس تماماً. وبوجه عام، تفضِّل معظم مناهج الكتب المدرسية في الولايات المتحدة التغطيةَ الواسعة للموضوعات بدلاً من الفهم العميق، وكتابة المسألة الرياضية وحلّها. ويجري غالباً تطوير مهارات الحساب- ولكن ليس دائماً- بصورة معزولة، وبعضها يؤكِّد على أسلوب حلّ المسائل.

من جانبها، لاحظت روث كوسي (Cossey, 1999) وجود علاقة تربط العلامات المرتفعة في مسابقة (TIMSS) بالمنهاج المركّز الذي يتناول موضوعات قليلة بتعمّق وتركيز شديدين. وهذا عنصر رئيس في مناهج الرياضيات المعاصرة.

وفي المقابل، انتقد باتيسا (Battista, 1999) عدم وجود مناهج رياضيات تجارية «قائمة على أسس علمية كاملة»، بل إنّه وصف معظم المناهج الحالية بأنّها «مجرّد مهزلة، وليست مناهج إصلاح حقيقية، وأنّ هناك - في الحقيقة- عدداً متزايداً من المناهج والنصوص التي تضم بعض الخصائص المطلوبة لمناهج الرياضيات الجيدة أو معظمها. ولكن، لا يوجد منهاج واحد يتمتع بهذه الخصائص جميعها». ومن المعروف أنّ علامات الطلاب الكنديين في مسابقة (TIMSS) التي أُقيمت عام 1999م، كانت أعلى من علامات الطلاب الأمريكيين (531 مقابل 502 بمتوسط 487)، على الرغم من تشابه المناهج المستخدمة في كلا البلدين.

وقد جاءت مقاطعة كيبيك الكندية في المركز الأول حيث تدرَّس فيها الرياضيات حتى نهاية المرحلة الثانوية. كما أنّ منهاج «التحدي» (Défi بالفرنسية، و Challenge بالإنجليزية) قد أُعدَّ ليكون متمحوراً حول أحدث المفاهيم الرياضية. ولكنّه، مع ذلك، يظل منهاجاً فضفاضاً. أضف إلى ذلك أنّ المرحلة الثانوية تنتهي بالصف الحادي عشر في هذه المقاطعة.

تشير هذه الآراء المتضاربة إلى إمكانية تحقيق مزيد من الطلاب الأمريكيين – أكثر من المستفيدين حالياً– أداءً فاعلاً في منهاج رياضيات متقدّم (صعب). فضلاً عن إمكانية تحقيق ذلك في سنّ أصغر، وهذا أمر سنوضّحه تالياً (انظر:Usiskin, 1987). وهذه النتيجة تعني أنّ منهاج الرياضيات الإبداعي المتقدّم الذي يشمل، ولكنّه يتخطّى أيضاً، التوقّعات التقليدية، قد لا يكون الامتياز الحصري للموهوبين.

مـن المصـادر الغنيـة بالأمثلـة علـى مناهـج الرياضيـات الناجحـة، كتـاب شيفيلد (Sheffield , 1999) «تطوير الطلاب الواعدين رياضيّاً» (Developing Mathematically Promising Students)، الذي يصعب وصف فصوله الاثنين والثلاثين بالتفصيل هنا، ولكنّنا اخترنـا منه أمثلة لخاتمة هذا الفصل. وباعتقادنا أنّ هناك أسباباً كثيرة تدعونا إلى التفاؤل بخصوص إمكانية تعزيز القدرات الرياضية بين الشباب في الولايات المتحدة.

ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً في الرياضيات؟

هل التفكير الرياضي للطلاب الموهوبين أمر فريد؟

أظهرت مراجَعتان لأدبيـات البحث (Sowell, 1993; Sowell, Bergwall,Zeigler, & Cartwright, 1990)، أنّه لا يوجد تعريف واحد محدّد للموهبة الرياضية، وأنّ اتجاه التفكير ينصـب على الأداء الناجح لأنواع المناهج التي تدافع عنهـا جهود الإصلاح منذ كتابة هاتين المراجَعتين. وقد اقترح عالم النفس الروسي كروتتسكي (Krutetskii, 1976) بعض الأوصاف الثريـة لمثل هـذا التفكير. وهو يقول: "إنّ الطـلاب الفائقين ينظرون إلـى المشكلات؛ حتى المنفـردة منهـا، بوصفها جزءاً من صنـف أو فئة من المشكلات، ويحـدِّدون التعميم الخفي الذي قد يبدو للآخرين عناصرَ متباينة، ويعمِّمون بسرعة –على نطاق واسع– كلّاً من معرفة الموضوع (المعرفة التقريرية بالنسبة إلى العالم)، والعمليات التي تحلّ بها المسائل (المعرفة الإجرائية)."

وفـي سلسلة واسعـة لدراسات حالة مفصّلـة، بيَّن هذا الباحـث أنّ الطلاب الموهوبين يبحثـون عن أوضح حلول للمسألـة، وأقصرها، وأبسطها، بما يتفق مـع ما يدعوه الرياضيون

بجمال الرياضيات (elegance). وقد وصف الطلاب الموهوبين رياضيّاً بأنّهم يملكون «قالباً أو سبيكة عقل رياضي» (ص 302)، وأنّ هذا يظهر في عمر 7 أو 8 سنوات.

ويتفق هذا مع البحوث الحديثة التي تُظهِر أنّ ما يُحدِّده أولياء الأمور بوصفه قدرة رياضية في مرحلة الروضة، له علاقة ارتباط قوية بمعامل الذكاء IQ (.92) *، وأنّ القدرة الرياضية المتمايزة قد تظهر فقط في مرحلة لاحقة (Pletan, Robinson, Berninger, & Abbot, 1995). أمّا القدرة على الحساب فلا تظهر مبكراً، ولكنّ فئة الموهوبين تُظهِر اهتماماً مبكراً بالأرقام (Radford, 1990).

وقد لاحظ كروتتسكي أنّ حلّ الطلاب الموهوبين المسائلَ يتسم بالبصيرة ورؤية الظاهرة العامة بالعين الرياضية، وأنّ هؤلاء الطلاب لا يصابون بالإرهاق الشديد في دروس الرياضيات، وأنّ أخطاءهم تكون قليلة. وهذه الخصائص التي ذكرها كروتتسكي تتطابق - إلى حدّ كبير- مع الرأي المتنامي الذي يقول: "إنّ الرياضيات مجال يركِّز على تعرُّف الأنماط في الوقائع حال حدوثها، وعلى إعادة صوغ الوقائع المألوفة في صورة مصطلحات رياضية، وعلى معالجة المسائل بعمق مُدداً زمنية طويلة، وعلى العلاقة بالمعرفة الأخرى." ومن الواضح أيضاً أنّ الأداء الرياضي حَدَثٌ معرفي ووجداني في آن معاً. لذا، يتعيَّن على المنهاج أن يعالِج كلّاً من المحتوى والدافعية. وفي واقع الأمر، فإنّ الطلاب الموهوبين رياضيّاً يفكِّرون -رياضيّاً- بطرائق شبيهة بتلك التي يفكِّر بها الخبراء أو المتخصّصون في الرياضيات حيال المسائل الرياضية (Pelletier & Shore, 2003; Sriraman, 2004).

وتكشف اتجاهات التفكير المعاصر ضمن المجال تشابهات كثيرة مع المناهج المقترحة في تربية الموهوبين. وقد تساءل شووين وزملاؤه (Schoen et al. ,1999): هل يمكن أن يكون أيّ منهاج ناجح للطلاب العاديين أو دون المتوسط صعباً بما يكفي لأكثر الطلاب تفوقاً؟ إنّهم يعتقدون أنّ أيّ منهاج يجري اختياره أو تصميمه قد يكون بحاجة إلى بعض التعديل ليناسب الطلاب الموهوبين. وهنا، يجب التنبيه على أنّ هناك العديد من مناهج الرياضيات، وأنّه توجد أنواع عدّة من الموهبة. لذا، فإنّ التعديلات المطلوبة سوف تعتمد على القرارات المتخذة

* IQ (.92): درجة ثبات اختبار الذكاء اللغوي- المترجم.

بخصوص كليهما. ولا شكّ في أنّ الرياضيات مجال مرتبط بتعليم الموهوبين. ومن شأن معرفتنا بكيفية تفكير الأطفال الموهوبين رياضيّاً، وكيفية اختلاف هذا التفكير عن تفكير الأطفال الآخرين؛ أن يساعد على تصميم كلّ من مناهج الرياضيات العادية والمتمايزة. ولا يشترط أن تكون هذه المناهج متشابهة تماماً. ولكن، من المحتمل أن تكون أكثر تشابهاً فيما يتعلق بعملية التفكير، وأن تكون أكثر تبايناً فيما يتعلق بالمحتوى الرياضي المحدّد، خاصة ما يرتبط منه بمستوى التجريد. وقد تركّزت البحوث المبكرة حصريّاً - إلى حدّ ما- على سرعة تعلّم منهاج الرياضيات وإثرائه، وما زالت هذه الفروق ظاهرة، وهي بحاجة إلى الاعتراف بها في الوقت الذي تضاف فيه فروق جديدة.

واستناداً إلى نتائج البحوث التي أعدّها مركز دراسة الشباب النابغين رياضيّاً (The Study of Mathematically Precocious Youth :SMPY)، فإنّ طلاب الصفين: السابع والثامن من ذوي التحصيل العالي يمكن أن يتعلّموا منهاج رياضيات المرحلة الثانوية في مدّة لا تتجاوز ربع الوقت المعتاد أو ثلثه (Bartovitch & Mezynski, 1981). وقد وجد الطلاب أنّ مساقات التسريع الصيفية صعبة، وأنّها تتحدى قدراتهم، ولكنّها أعدَّتهم -حقيقة- لمستوى الدراسات التالي (Mills, Ablard, & Lynch, 1992). وربّما لا نجد تناقضاً في إشارة كوسي (1999) إلى فوائد مسابقة الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات ضمن المناهج المركّزة التي تتناول موضوعات قليلة بعمق أكبر. فبالنسبة إلى المراهقين الصغار الذين أظهروا فعلاً قدرة منفردة على قراءة أجزاء عديدة من منهاج الرياضيات المتوافر في النصوص والمواد الأخرى، فربّما تكون برامج أيام العطل الأسبوعية والصيفية التي يقدِّمها مركز دراسة الشباب النابغين رياضيّاً (انظر: Fox, 1974 لتعرُّف الوصف الأصلي) قد تعاملت مع موضوعات مختارة بعمق أكبر. وحتى على مستوى المرحلة الابتدائية، فإنّ الفجوات المعرفية في التفكير المجرّد يمكن أن تمتد لتشمل أربعة صفوف (Ablard & Tissot, 1998). وقد أدّت هذه الملاحظات إلى التوصية بتسريع تقديم مثل هؤلاء الطلاب في منهاج الرياضيات أو المنهاج الشامل.

وبالمثل، وجد ماسون (Mason, 1997) أنّ أكثر من ثلث الطلاب الموهوبين من صفوف 6 – 8 قفزوا خطوات في هرمية تفكير هندسي من أربعة مستويات. وعلى الرغم من أنّهم لم

يحيطوا بتعريفات الهندسة كلّها، إلّا أنّهم حاولوا استنباط التعريف من السياق، ثمّ البرهنة بناءً على ذلك التعرُّف باستمرار؛ سواء أكان صحيحاً أم خطأً. ومع أنّ الاستنتاج مَثَّل أساس قوتهم، إلّا أنّ ذلك لا يعني أنّهم تمكّنوا من بناء برهان هندسي رسمي. وقد استنتج ماسون ومور (Mason and Moore, 1997) أنّ كلاً من: ضغط المنهاج، والتسريع، والتسكين المتقدّم -في ظروف معيَّنة- كان متوافقاً مع هذه الفروق في التفكير الرياضي.

وفي واقع الأمر، فإنّ التسريع يحقِّق تغطية فاعلة للمحتوى على أقل تقدير. ويفيد في التكيّف الاجتماعي والوجداني (Benbow, 1991)؛ إذ لا يوجد دليل يشير إلى احتمال تفشّي أيّة آثار أو مظاهر سلبية في المجالات المهمة، من مثل: الصداقة، أو العمل (Brody & Benbow, 1987).

يُذكَر أنّ التسريع وحده لا يجيب عن السؤال المهم بخصوص ما يميِّز عمليات التفكير الرياضي للطلاب الصغار الموهوبين رياضيّاً. فقد وجد ستانلي وزملاؤه (Stanley et al., 1990) أنّ التسريع هو وسيلة تربوية مناسبة لعدد قليل من الأطفال، وليس حلّاً عامّاً. وحتى من وجهة النظر الضيقة هذه، فإنّ دراسة المتابعة للطلاب المُسرَّعين تُثبِت غياب المآخذ، وكذلك بعض المكاسب المفاهيمية في سنوات لاحقة (Swiatek & Benbow, 1991). وإنّ فائدة توفير سنة أو أكثر للقيام بأشياء أخرى ليس مسألة رياضية، ولم يثبت حتى الآن إن كانت هذه الفائدة قد اكتُسبت أم لا على حساب التطوّر الرياضي.

توجد أنواع عديدة من التسريع. فالطلاب المُسرَّعون؛ سواء عن طريق برامج الصيف، أو ضغط المنهاج، أو المساقات ذات الوتيرة السريعة، أو قفز الصفوف، أو أيّة وسيلة أخرى، يحصلون على فائدتين إضافيتين ينبثق منهما فائدتان رئيستان بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين؛ أولاهما: تجميعهم مدّة معيَّنة - على الأقل- مع طلاب آخرين موهوبين ومهمتين بالرياضيات. والثانية: توافر مساحة في المنهاج لتوسيع استكشاف الرياضيات أو الموضوعات الأخرى.

وقبل تركنا مسألة التسريع التي لعبت دوراً بارزاً في كتابات تعليم الموهوبين، رأينا مناقشة نقطتين لهما علاقة بهذه المسألة؛ أولاً: وجود أشكال عدّة للتسريع -كما أشرنا سابقاً-. وهذه

الأشكال تتوزّع على بُعْدين رئيسين؛ الأول: زمن عرض الموضوع. والثاني: سرعة تدريس فكرة ما. وثانياً: من المعروف أنّ المنهاج القياسي الأمريكي يطرح كثيراً من الموضوعات في فترة متأخرة جدّاً، مقارنة بما هو عليه الحال في الدول الأخرى. لذا، لا يُعَدّ تدريس هذه الموضوعات في وقت مبكر تسريعاً بحسب الشروط العالمية. ففي الولايات المتحدة، يُدرَّس الجبر والهندسة غالباً في الصفين: التاسع والعاشر؛ أي بتأخير مدّته سنتان عن اليابان وسنغافورة وإيرلندة وكندا، علماً بأنّ بعض أفضل المدارس الأمريكية تدرِّس هذه الموضوعات في الصفين: الثامن والتاسع. وقد يبدو ذلك تسريعاً بالنسبة إلى بعض المعلّمين الأمريكيين، ولكنّه لا يزال متأخّراً مدّة سنة عن بَدء تدريس هذه الموضوعات في دول أخرى.

وفي واقع الأمر، فإنّ ما نسبته 1 – 2% من الطلاب الأمريكيين يدرسون موضوع الجبر في الصف السابع أو الثامن، وربّما يكون هؤلاء هم الطلاب الأمريكيون الوحيدون الذين يتلقّون تعليماً موازياً لتدريس الرياضيات المعتمد في الدول ذات الأداء العالي. وقد يكون ستانلي على صواب حين قال: "إنّ تدريس الرياضيات بوتيرة سريعة في الصف السابع أو الثامن لا يناسب سوى فئة قليلة من الطلاب، ولكنّ تدريس موضوعات الرياضيات مبكراً يبدو مناسباً لمعظم الطلاب الأمريكيين ضمن شروط بيئية جيدة". ويبدو أنّ الآمال مُعلَّقة على هذا الجانب في رفع الأداء الوطني. وحتى التدريس المبكر، فإنّه قد يلبّي أيضاً حاجات بعض الأطفال الموهوبين. وقد راجع ويكزوركوسكي وبرادو (Wieczerkowski & Prado ,1993) قضيتين مهمتين، هما:

هل الموهبة الرياضية مظهر لقدرات معرفية معيَّنة، أم أنّها تُعزى إلى قدرات عقلية عامة؟

هل للموهبة الرياضية تركيبة موحدة، أم أنّ هناك صوراً مختلفة كثيرة لها؟

استنتج الباحثان أنّ هذه الموهبة ليست بالضرورة مظهراً لبعض القدرات الرياضية؛ لأنّها تشمل عدداً من القدرات المعرفية التي تنشط في كثير من المجالات، مثل: القدرة على الانتقال بسهولة بين التمثيلات الذهنية المختلفة، والقدرة على إيجاد تمثيلات ذهنية جديدة، وقدرات فوق معرفية بسهولة (انظر أيضاً: Benito, 2000). ويتفق ذلك كلّه مع فكرة كروتتسكي (Krutetskii,1976) الخاصة بالقدرات العامة المرتبطة بالمجال، والقدرات الخاصة المرتبطة بالمجال (Keating, 1990)، والعلاقة بين الموهبة والخبرة

(Pelletier & Shore, 2003; Shore,2000). فمثـلاً، تحـوَّل معظـم الطـلاب النابغيـن رياضيّـاً، عند مواجهة صعوبة مـا، إلى إستراتيجية أخرى مناسبة بـدلاً من التجربة والخطأ (Kaizer & Shore, 1995)، حدث هذا الفصل على مستوى عالٍ نسبيّاً من الأداء العام، بما يتفق مع ما قاله ستانلي وزملاؤه بأنّ عدداً قليلاً فقط من الطلاب قد يكون قادراً على التعامل مـع أكثر الموضوعات تجريداً. ومع أنّ القدرات العامة الخاصة بالمجال مشمولة بعملية ربط التعلّـم الجديـد بالقديم -مثلاً- فإنّ المعرفة الخاصة بالمجـال ضرورية للقدرة على تعرُّف مسألـة رياضيـة بوصفها جزءاً من فئة مشـكلات أكبر، أو بوصفها مكوّنـاً من فئات عدّة من المشكلات، اعتماداً على المحتوى أو المنظور.

ذكر ويكزوركوسكي وبرادو أيضاً ما صرَّح به الطلاب عن اختلاف التفكير الرياضي في خبرتهم، وهذا موقف يتفق مع دراسات تحليل العامل التي امتدت نحو قرن من الزمن، وأظهر فيها التفكير الرياضي- المكاني وجود فروق في علاقة الارتباط بالاختبارات الفرعية بصورة أكثـر من معرفة المفـردات والمعرفة العامة. لنفترض أنّ نحـو 76% من الطلاب المسجلين في دروس الرياضيات للطلاب النابغين مسجلون أيضاً في مساقات اللغة الإنجليزية للطلاب الموهوبيـن (وزارة التربيـة الأمريكية، 1994. انظـر أيضاً: الإشارة إلـى فريدمان – 1995 [1994 فـي الجزء اللاحق). يقول الباحثان:«إنّ الاهتمام بالمشكلات الرياضية يرتبط دائماً فـي الأغلب بمستوى التحصيل العالي، ونظرة الطالب إلى نفسه بوصفه طالباً نابغاً». وربّما لا تكـون القدرة الرياضية سوى قدرة فريدة جزئيّاً. ومع أنّ ذلك قد لا يكون مؤشّراً على مستوى متقـدّم في الأداء، إلّا أنّه قـد يشير إلى القدرات الفائقة التي توسَـم بها صفوف الموهوبين، وتضم الطلاب المصنّفين معاً في دوام جزئي أو كامل. وتأسيساً على ذلك، يمكننا التشكيك فـي وجود القـدرة الرياضية بوصفها موهبة خاصة، وهذا ما يثير التساؤل حول نماذج الذكاء التي تؤكِّد على تميز القدرة الرياضية (مثل الذكاءات المتعدّدة).

ولا يوجد -حتى الآن- دليل واضح على أنّ القدرة الرياضية هي نوع مختلف من القدرة، وقد لا يتوافر هذا الدليل في المدى المنظور. وربّما تكون الفروق نتيجة اهتمام انتقائي موجّه

بالفرصة والمتابعة. وهذا، إذا تأكّد، فإنّه قد يكون دليلاً على جهود المعلّمين المتميّزة في هذا المجال، ونتيجة حتمية لها؛ ما قد يؤكِّد أنّ نجاح الطلاب في الرياضيات كان نتيجة التعلّم.

الفروق بين الجنسين في تعلّم الرياضيات

نوقِشت الفروق الجندرية في موضع آخر من هذا الكتاب، خاصة تلك التي تتعلق بالرياضيات. والقضية الرئيسة المطروحة للنقاش هنا، هي التأكّد من وجود أيّ فروق جندرية مهمة في التفكير الرياضي. وفي واقع الأمر، فقد تَبيَّن وجود بعض الفروق ذات العلاقة.

بحث بيكر (Becker, 1990) في أنواع المشكلات الرياضية وبنود الاختبار التي اختلف فيها الطلاب والطالبات في الأداء. وقد كان أداء الطلاب أفضل في الجبر (تجريدي نسبيّاً)، في حين كان أداء الطالبات أفضل في المسائل التي تتوافر فيها البيانات الكافية (المهارات التحليلية كانت ضرورية لاكتشاف الحاجة إلى إعادة صوغ المسألة).

من جانبه، لم يتوصل سبريغلر وآلسوب (Sprigler & Alsup, 2003) إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً في قدرة الاستنتاج، عند بحثه موضوع البرهنة الرياضية – ضمن الرياضيات– غير المرتبطة بمنهاج خاص (كلتا المهمتين قد تعتمدان على القدرات اللفظية).

يوجد أمر مثير للاهتمام أيضاً، هو أنّ الفتيات واجهن صعوبة في التعامل مع مفردات مسائل الجبر، وهذا يشير إلى أنّهن ربّما لم يحظين بالتعليم أو الخبرة الكافية في إجراء تحويلات من تمثيل إلى آخر. أمّا هالبيرن (Halpern, 1986) فقد استنتجت عدم وجود فروق بنائية كبيرة في القدرات الرياضية للأولاد والبنات، باستثناء ما يتعلق منها بالفروق البصرية– المكانية، التي قد ترتبط بالخصائص المختلفة لكلا الجنسين. ولاحظت أنّ الفروق اللفظية صغيرة، وأنّ القدرات الكمية أو الحسابية متوسطة، وأنّ القدرات البصرية– المكانية كبيرة. ولكن، حتى الفروق الصغيرة يمكنها أن تُشكِّل أهمية مع الموهبة المتميّزة.

وفي سلسلة من التحليلات البعدية لدراسات عن فروق الجندر في التفكير الرياضي بين المراهقين الموهوبين والمقبلين على الالتحاق بالكليات، لاحَظت لين فريدمان (1994 – 1995) أنّ البنات تميّزن عن الأولاد في المهارات اللفظية والرياضية التي يرتبط

بعضها ببعض بعلاقات ارتباط تفوق تلك التي تربط المهارات الرياضية والمكانية، وأنّ علاقة الارتباط الرياضية–المكانية كانت أعلى بين البنات منها بين الأولاد. ومع ذلك، فإنّ الانخفاض الملاحـظ –في العقود الأخيرة– في فروق الجندر، في كلّ من المهارات الرياضية والمكانية التي أوجزتها، تدعم الفكرة القائلة: "إنّ جودة التدريس، أو الخبرة، أو الفرصة هي متغيرات مهمة". وقد ثبت أيضاً غياب الفروق الجندرية، على سبيل المثال، في كتابة البرهان الهندسي (Senk & Usiskin, 1983).

إنّ فكرة تعلّم الطلاب والطالبات –في الصف نفسه– أشياء مختلفة، قد تبدو فكرة غير معقولـة، ولكنّ فوكس وسوليـر (Fox & Soller, 1999) جعلا الطالبات والطلاب، في فصل تسريـع الرياضيات للصف السابـع، يجلسون في جانبين منفصلين مـن الغرفة الصفية، ثمّ لاحظا أنّ المعلّم أخذ يُعلّم الطلاب فقط. وممّا زاد في طرافة الموقف أنّ الطلاب الموهوبين لاحظوا هذا السلوك المنحاز أكثر من الطالبات. وبذا، فإنّ النجاح في تدريس الجنس الواحد قـد يكون مردّه عدم إهمال البنـات، أكثر ممّا هو نتيجة لتعليمهـنّ بطريقة مختلفة، وهذا قد يؤثّر في الدافعية. أضف إلى ذلك أنّ النجاح مرتبط أيضاً بالوضع الاجتماعي والاقتصادي.

وفي مراجعة لبيانات دراسة الشباب النابغين رياضيّاً، التي تعود إلى حقبة الستينيات من القـرن العشرين، توصّل لوبنسكي وهمفريز (Lubinski & Humphreys) إلى أنّ الطالبات الموهوبات أظهرن سلوكات نمطية أقل ارتباطاً بالجنس، وَمِلْنَ إلى اتخاذ اتجاه مغاير للجنس الآخر في الاهتمامات، ورفضن المسارات الوظيفية المرتبطة نمطيّاً بالذكور، وكُنَّ أقل نمطية في القدرة اللفظية–المكانية.

مـن جانب آخر، لاحظ رافاغليا وآخـرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger & Alper 1995)، أنّ أداء الإناث والذكور كان –تقريباً– متشابهاً بين الطلاب المتميّزين الذين يدرسون حساب التفاضل والتكامل والفيزياء بمساعدة الحاسوب ضمن برنامج التسكين المتقدّم. وراجع ستمبـف وستانلي (Stumpf & Stanley ,1996) 625 مقالة عن فروق الجندر والرياضيات، نُشِرت في الفترة الممتدة بين عامي 1995 – 1980. وتَبيَّن لهما أنّ معظم فروق الجندر كانت في التحصيل، وليس في القدرة على إتقان المحتوى. يُذكَر أنّ نحو نصف الطلاب الذين درسوا

مساقات حساب التفاضل والتكامل في التسكين المتقدّم عام 1994م كانوا من الإناث. فقد كان نحو نصف هؤلاء الطلاب) 46% من الحاصلين على شهادات البكالوريوس في علوم الرياضيات (من المواطنين الأمريكيين، والمقيمين الدائمين من الإناث. (في عام 1997م، مُنِحت هذه الشهادات إلى 5931 امرأة و 6938 رجلاً). وارتفعت نسبة شهادة الدكتوراه في الرياضيات التي مُنِحت للإناث من 10% إلى 25% في الجيل السابق (في عام 1997م، نالت 172 امرأة و 447 رجلاً هذه الشهادات، Hill, 2000. انظر أيضاً: مجلس العلوم الوطني، (National Science Board, 1999). وهذا يعني بقوة أنّ فجوة الجندر هي في الواقع فجوة تربوية (ربّما اجتماعية، وربّما معرفية، ولكنّها جميعاً تربوية) يمكن تخفيضها.

وعلى الرغم من هذا التهميش في غرفة الصف الذي يتضمّن طرح أسئلة أدنى من المستوى، وتشجيع الأجوبة الجندرية لا المخاطرة الفكرية، وتذكير الطالبات بأنّ الرياضيات ليست مجالاً أنثويّاً، وتثبيطهنّ عن المشاركة الوجدانية في موضوع يرى كثير من المعلّمين والإداريين أنّه موضوع اعتيادي مكرَّر؛ فإنّ الطالبات الموهوبات يعرفن أنّ الرياضيات مهمة لحياتهن ومسيرتهن الوظيفية. لذا، توجد حاجة ملحّة إلى إعادة النظر في «فجوة الجندر» في الرياضيات؛ لأنّ فروق الجندر في الأداء في مسائل الرياضيات المعقّدة يمكن أن تحدث – على الأرجح – في ظروف معيَّنة فقط. على سبيل المثال، فقد ثبت أنّ التعلّم التعاوني (مقابل التنافسي) – مع أنّه نادراً ما يوصَى به لصفوف الرياضيات – له علاقة كبيرة بهذه الفجوة (Neber, Finsterwald, & Urban, 2001)، خاصة في المهام الصعبة (Diezmann & Watters, 2001).

ونحن نقول: "إنّ فروق الجندر هي ذات صلة؛ بمعنى أنّ البنات والأولاد قد لا يتلقّون معاملة متساوية في صفوف الرياضيات (Tiedemann, 2002). ولكن، لا يوجد ما يُثبِت أنّ أيّ فرق في تفكيرهم الرياضي مهم لدرجة تستدعي وجود منهاج متمايز. وحتى الفرق الثابت في التفكير البصري-المكاني له علاقة بالأولاد والبنات؛ لأنّ الوظيفة الحاسمة في الرياضيات لا تكمن في تمثيل أو آخر، وإنّما في القدرة على التنقّل بين التمثيلات العقلية، بما فيها البصرية- المكانية، واللفظية. ولهذا السبب تحديداً، يجب أن لا نقع ضحية للنزعة التي

سادت في سبعينيات القرن العشرين لبناء تفسيرات مبنية على تفاعلات الاستعداد–المعالجة، لحلّ أيّ فروق جندرية في تعلُّم الرياضيات". وبناءً على وجهة النظر المعقولة هذه، إذا أمكن ربط أيّ معالجة تدريسية بأيّ أسلوب تعلُّم معيَّن عند طالب ما، أو باستعداده، أو بنمط التفكير الرياضـي المفضّل لديه، فإنّ هذا الطالب قـد يتعلّم أكثر. ولقد تمثّلت القضية، ولا تزال، في أنّ التدريس الجديد ساعد الجميع، وأنّه لم يكن ممكناً تحديد فروق مهمة حقيقية في أسلوب التعلُّـم، في فترة مبكرة، أو بدقة كافيـة لربطها بمنحى تدريس معيَّن. لقد أصبحت تفاعلات الاستعداد/ المعالجة ضرباً من الماضي، وقد تصبح فروق الجندر هكذا أيضاً.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

ملحوظة: يجب أن تبدأ مشاركة أولياء الأمور الأبناءَ قبل سنّ دخول المدرسة:

- التحدّث إلى الأبناء بلغة قواعدها سليمة، وافتراض أنّ باستطاعتهم التفكير؛ حتى وهم صغار جدّاً. ولكن، من دون توقّع أن يفكّروا مثل الكبار.
- قراءة أعداد وكلمات للأبناء.
- الاحتفـاظ بآلات حاسبة ومساطر؛ لاستخدامهـا في إعداد قوائم الشراء، أو جمع التكاليف (بصوت عالٍ)؛ حتى لو لم يصل الطفل بعدُ إلى مرحلة الفهم الكامل.
- الاحتفـاظ بحاسوب؛ لكـي يستخدمه الطفل – من دون مساعـدة الراشدين– في اللعب، أو استكشاف بعض البرامج.
- تشجيـع الأبناء على المشاركة في ألعاب الإستراتيجيات، مثل الشطرنج، وغيرها؛ على الرقعة، أو الطاولة، أو الحاسوب.
- شـراء كتب الألغاز (الجديـدة، أو المستعملـة)، أو جمع الكلمـات المتقاطعة من الصحـف، أو من مواقع الإنترنت، ثمّ العمل على حلّها مع الأبناء، إلى أن يُفصِحوا عن رغبتهم في حلّها وحدهم.

- منح الأبناء وقتاً كافياً للعب، وتزويدهم بمجموعة مواد مختلفة (صمغ أبيض، لفّات ورق الحمّـام، قطع خشـب، مقصات غير حادة، ورق ملـون) لاستكشاف الأشكال والنماذج والعلاقات.

وفيما يخصّ التعامل مع أكبر الأطفال سنّاً، فيتعيّن على أولياء الأمور مراعاة الآتي:

- تأكيد أهمية الدعم الأبوي، خاصة عند اختيار الأبناء الذكور مساقات الرياضيات العالية المستوى، وينطبق هذا الحال أيضاً على البنات (Gallagher,1996).
- الاستعانة بالكتـب التي تعرِّف الوظائف، والندوات، ومواقـع الإنترنت؛ في البحث عـن أهـداف وظيفيـة محتملـة تناسـب الاهتمامـات الشديـدة، والعمـل الجاد، والنجـاح في دراسة الرياضيـات (Keynes, 1995)، مثـل: الإدارة، والمحاسبة، وقيـادة الطائـرات، والتنبـؤ بأحـوال المُنـاخ، والاستثمـارات، والإحصائيـات الرياضيـة، والصيدلـة، والبنوك، والتأميـن، وصناعة الأثاث. ويحـدث التشجيع عادة -علـى أفضل وجه- عن طريـق الاستجابات الإيجابية للمبـادرات الموجّهة رياضيّـاً، أو باستخـدام المعلومـات، بـدلاً مـن الضغـط لاتخاذ قـرارات مهنية (Lupkowski-Shoplik & Assouline, 1993).
- اقتـراح الذهاب معاً إلى معارض المهـن والوظائف، أو تشجيع الأبناء على تنظيم مثـل هذه المعارض؛ فهما مثالان جيدان على تدخّـلات أولياء الأمور. ومن المهم جـدّاً تجنّب تقديم إرشادات مباشرة أو غير مباشرة للأبناء عند رفض قراراتهم بخصوص الوظائف المرتبطة بالرياضيات، أو السخرية منها.
- تعـذُّر مساعدة الأبنـاء في الواجبات المنزلية المعقّـدة (الصعبة) في حال كانت معلومـات أوليـاء الأمور في الرياضيـات محدودة، أو غير محدّثـة (قديمة). ومع ذلك، يمكن لأولياء الأمور المساعدة بتقديرهم للجهد الذي يبذله الأبناء في تعلّم الرياضيات، واقتراح اصطحابهم وحدهم أو مع أصدقائهم بالسيارة؛ ليتسنّى لهم الدراسة معاً. إنّ تحويل الرياضيات إلى نشاط اجتماعي ممتع، والتعبير عن الإعجاب والتقديـر لما يبذله الأبنـاء من جهود في تعلّمها في البيـت، يمكن أن يولِّد لديهم (الأبناء) شعوراً إيجابيّاً تجاه دراسة الرياضيات.

- تجنّـب ذكر المقولة الآتية أمام الطفل: "لقد كانت الرياضيات صعبة لأبيك أيضاً (أو لأمك)".

في غرفة الصف:

- إيـلاء المعلّمين الطلابَ كافة الاهتمـام اللازم يوميّاً، وبناء آمال كبيرة لكلّ واحد منهم، وتجنّب الصور النمطية، ومنع صور السخرية الجنسية والعنصرية جميعها، وتوجيه الطلاب إلى شـرح كيفية فهمهم المسائلَ، وشقّ طريقهم خلال المسائل، لا الحلول فقط.
- التركيـز على النشاط الصفي الرئيس الذي يتطلّب تخطيطاً واعياً متقدّماً؛ يتمثّل فـي مساعدة الطلاب جميعهم على إتقـان عملية التحويل بوصفها جوهراً للتفكير الرياضي (Ablard & Tissot, 1998)، مثل: تغيير الكلمات إلى معادلات، والتعبير عن الأنماط البصرية بكلمات، وحلّ المسائل باستخدام أساليب مختلفة.
- تحويـل التمارين إلى ألعاب ومشروعات فنية وتمثيليـات، أو إلى كلّ ما هو مطلوب لإظهار طبيعتها الثانية. وحتى يتمكّن الطلاب من قراءة لغة الرياضيات والتحدّث بهـا؛ لا يمكن أن تظل لغـة غريبة بالنسبة إليهم. وقد قـدَّم لوبكوفسكي- شوبليك وأسوليـن (1993) (Lupkowski-Shoplik and Assouline ,1993) اقتراحـاً ربّما يكون مثيراً للجدل، مفاده أنّ على المعلّمين اعتماد عملية التسريع عن طريق المنهـاج، وتخصيص وقت للتفكير المعقّد، وتجاهل تسلسل الموضوعات المقترح إذا كان ذلك يساعد الطلاب على الفهم الأفضل. ويرى الباحثان عدم وجود حاجة إلـى دراسة الرياضيات بصورة مكثفة كلّ يوم. ويعني ذلك ترك وقت فراغ يفصل بين دروس الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وممارسة الرياضيات للتسلية (مثل الألغاز) في المرحلة الثانوية. وفي واقع الأمر، يتعيّن النظر مليّاً إلى هذا الاقتراح، الـذي يتناقض مع دعم التسريع بصورة أو بأخـرى، بوصفه إجراءً مناسباً لبعض الطـلاب أحيانـاً. وسبب التناقض هنا هـو أنّ الوقت المخصّصـ للتفكير المعقّد والتسليـة الرياضية يمكن توفيره - أحياناً- عن طريق ضغط المنهاج، أو التسريع

داخل الصف. وبوجه عام، يمكن الدفاع عن الدمج المناسب لهذه الطرائق، اعتماداً على كلّ من: الصف، والمعلّم، والموضوعات.

- الإشارة إلى اقتراح غالاغير (Gallagher, 1996) بوجوب تعريف الفتيات الصغيرات بتاريخ الرياضيات: الحديث والقديم، بما في ذلك التطبيقات اليومية، والأمثلة المألوفة للإناث والذكور، وتجنّب التمثيل النمطي. وفي هذا الأمر إشارة إلى قرارات المعلّم في اختيار الكلمات والأمثلة. ونادراً ما تكون نصوص الرياضيات في أمريكا الشمالية قضية خلافية بهذا الخصوص؛ لأنّ مستوى مشاركة الإناث ارتفع إلى حدّ كبير. ولهذا، لم تعد هذه القضية أساسية، على الرغم من أنّها لا تزال تُمثِّل مشكلة في مؤلَّفات الموهبة العامة.
- وجوب التحلّي باليقظة، والحذر من الممارسات غير العادلة المحتملة، وتذكُّر أنّ التعلّم التعاوني ليس عادلاً بطبيعته (اعتماداً على النموذج التعاوني المختار). لذا، يجب مراقبة تفاعلات المجموعة باهتمام وعناية (Fox & Soller, 1999). وهذا يتعارض مع نماذج التعلّم التعاوني، أو الصفوف غير المختلطة، ولكنّه يشير ببساطة إلى أنّ أسباب اختيار مثل هذه البدائل (أو عدم اختيارها) يكمن في مكان آخر غير منهاج الرياضيات. من جانب آخر، لا يبدو التحصيل في الرياضيات ضمن مسابقة (TIMMS) مرتبطاً باستخدام الوسائل التعليمية أو أدوات القياس، وإنّما يرتبط - إلى حدّ ما- بالهندسة، ويرتبط على نحوٍ أكثر بالنسبة والتناسب والنسبة المئوية (Raphael & Wahlstrom, 1989). وربّما تكون هذه الموضوعات نظرية إلى حدّ كبير، وغير مرتبطة كثيراً بخبرة الحياة اليومية للأطفال. وقد لا يكون لارتباطها علاقة كبيرة؛ لأنّها تُعَدّ وسائل تمرين عملية في غرفة الصف أكثر من كونها انعكاساً للوقت المبذول في إيجاد علاقات بين المفاهيم الرياضية وخبرات الأطفال في مجالات أخرى. ويدعم تحليل بعدي لستين دراسة الاستخدام الانتقائي بعيد المدى لليدويات أكثر من الصور والرسوم، وربّما يكون مردّ ذلك أنّها أشياء مجرّدة قد لا ترتبط بخبرات الطالب السابقة.

- النظـر إلـى المنهـاج الأساسـي للرياضيـات الثانويـة (National science Foundation, 2003) بوصفـه مثالاً على مناهج عدّة، تشمـل -حاليّاً- مشروعاً ختاميّاً لكلّ مسار من المسارات، أو أفكار مشروع في كلّ فصل من الفصول، أو في نهايته. وقد ثبت أنّ الطلاب يتعلّمون كثيراً من الدراسة المعمّقة للمسائل التي تثير اهتمامهم. وتؤدي مثل هذه الأنشطة، التي تقيسها أساليب أصول التدريس الأخرى، إلى تقوية الفهم والدافعية العميقة عند الطلاب. وقد أثبت نيمي (Niemi, 1996) أنّ جعـل الطلاب يتعلّمون لشرح الموضوعات لبعضهم بعضاً، حتى بعد سبعة أيام مـن تدريس كيفية الشرح، أدّى إلى تحسيـن الفهم بدرجة كبيرة، مقارنة بالتعليم المباشر. ولهذا، فإنّ الطلب إلى الطلاب شرح المفاهيم والخطوات لبعضهم بعضاً وللمعلّـم، وللضيوف باستخدام معارض المعرفة، يجب أن يكون جزءاً من النشاط الصيفي.

وقـد لخّص نيمي دور المعلّم في منهاج ليسل، مقتصراً على الرياضيات، بقوله: «تتمثّل مهمة المعلّم في وضع تصوّر لمسارات توجيه الطلاب نحو مزيد من الكفاية. ومن أجل تشكيل مثـل هـذه المسارات، يجب أن يكون لـدى المعلّم نموذجاً لكلّ من: فهـم الطالب المفاهيمي، والهـدف؛ أي الإدراك الواعي الذي يمكن توجيه الطالب نحـوه. وممّا لا شكّ فيه أنّ ذلك يُعَدّ أمـراً مهمّـاً جدّاً، إلّا أنّه لا يغطّي كلّ ما يحتاج المعلّمـون إلى معرفته؛ إذ يتعيَّن على المعلّمين أن يحيطـوا بالموضوعات التي يدرِّسونها، ويفهموها فهمـاً عميقاً. فضلاً عن امتلاك معرفة واسعـة بكيفية تطوير الفهم مع مرور الوقت، وطرائـق قياسه» (ص 245). ونحن نضيف إلى كلّ مـا سبـق الجملة الأخيرة :«... وكيفية تطـوّر هذا الفهم بطريقة غير عاديـة بالنسبة إلى الطلاب الفائقين».

في المدرسة:

- توفير أنواع عدّة من مناهج الرياضيات التي يمكن أن تجذب الطلاب الموهوبين. ويكمـن الفارق المهم في توقّعات المعلّميـن وأولياء الأمور، وفي الأشياء الإضافية التي يمارسها المعلّمون مع طلابهم. لذا، يجب بذل قصارى الجهد لإضافة عناصر

منهاج غني رياضيّاً، بما في ذلك الفهم العميق، ومشاركة الطالب في تعلّمه بنشاط، وتشجيع استقلالية الطلاب بوصفهم مفكّرين رياضيين. ولكن، هناك أيضاً الكثير ليتعلّمه الطلاب، ويتمتعوا به في عالم الحساب والقياسات، وإعادة تشكيل الأعداد.

ونظراً إلى الصعوبة الكبيرة الكامنة في الموضوعات النظرية والمتقدّمة؛ فمن المهم جدّاً تشكيل مجموعات الأقران العقلية للزملاء المتشابهين عقليّاً عن طريق بعض الوسائل المقبولة (Lupkowski-Shoplik & Assouline, 1993). وبهذا الخصوص، يتعيّن على المعلّم أن يدرس مشروعاً رياديّاً مع واحد أو أكثر من مشروعات المناهج الناجحة المتوافرة تجاريّاً، التي تشرح كثيراً من هذه المفاهيم بلغة لَبْس فيها (cf. Reys, Robinson, Sconiers, & Mark, 1999; Schoen et al., 1999).

- مراعاة تدريس بعض الطلاب مادةَ الرياضيات في وقت مبكر ما أمكن، وتعريضهم لصورة من صور التسريع. وبالنسبة إلى بعض الطلاب الفائقين، فإنّ مساقات التسكين المتقدّم تُحقّق هذا الهدف، مع وجود المصادر خارج المدرسة أو داخلها.
- تشكيل نادٍ للرياضيات.
- منح الطلاب الفائقين في الرياضيات (وأيّ طالب آخر يودّ المحاولة) فرصاً للمشاركة في المسابقات المحلية والوطنية والعالمية، والإعداد لمثل هذه المسابقات بوصفها مناسبات اجتماعية، وتعلّمية أيضاً.
- تزويد الطلاب كافة بالمعلومات الخاصة ببرامج الصيف، وعطلة نهاية الأسبوع، وما بعد الدوام المدرسي. ويمكن الطلب إلى أحد الأشخاص الاضطلاع بمهمة جمع هذه المعلومات وتوزيعها. فضلاً عن محاولة الحصول على بعض المنح من مجموعات الخدمة والرعاية المحلية.

المراجع

Ablard, K. E., & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced math: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 206–223.

Bartovitch, K. G., & Mezynski, K. (1981). Fast–paced precalculus mathematics for talented junior high students: Two recent SMPY programs. *Gifted Child Quarterly,* 25, 73–80.

Battista, M. T. (1999). The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. *Phi Delta Kappan,* 80, 424–433.

Becker, B. J. (1990). Item characteristics and gender differences on the SAT–M for mathematically able youths. *American Educational Research Journal,* 27, 65–87.

Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M.C. wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice:* (Vol. 4. PP.23–36) Oxford,England: Pergaman Press.

Benito, Y. (2000). Metacognitive ability and cognitive strategies to solve maths and transformation problems. *Gifted Education International,* 14, 151–159.

Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Journal of Educational Psychology,* 82, 886–875.

Cossey, R. (1999). Are California's math standards up to the challenge? *Phi Delta Kappan,* 80, 441–443.

Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted,* 25, 7–31.

Fox, L. H. (1974). *A mathematics program for fostering precocious achievement.* In J. C. Stanley, D. P. Keating, & L. H. Fox (Eds.). *Mathematical talent: Discovery, description, and development* (pp. 101–125). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Fox, L. H., & Soller, J. F. (1999). The mathematically gifted: Bridging the gender gap. *Gifted Child Quarterly,* 13, 2–7.

Friedman, L. (1994). Meta–analytic contributions to the study of gender differences in mathematics: The relationship of spatial and mathematical skills. *International Journal of Educational Research,* 21, 361–371.

Friedman, L. (1995). The space factor in mathematics: Gender differences. *Review of Educational Research,* 65, 22–50.

Gallagher, S. A. (1996). A new look (again) at gifted girls and mathematics achievement. *Journal of Secondary Gifted Education,* 7, 459–475.

Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities.* Hillsdale, NY: Erlbaum.

Hill, S. T. (2000). *Science and engineering degrees, by race/ethnicity of recipients* 1989–97 (NSF 00–311). Arlington, VA: National Science Foundation, Division of Science Resource Studies.

Kaizer, C., & Shore, B. M. (1995). Strategy flexibility in more and less competent students on mathematical word problems. *Creativity Research Journal,* 8, 113–118.

Keating, D. P. (1990). Charting pathways to the development of expertise. *Educational Psychologist,* 25, 243–267.

Keynes, H. B. (1995). Can equity thrive in a culture of mathematical excellence? In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 57–92). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kimmelman, P., Kroese, D., Schmidt, W., van der Ploeg, A., McNeely, M., & Tan, A. (1999). *A first look at what we can learn from high performing school districts: Ananalysis of TIMSS data from the First in the World Consortium.* Washington, DC:National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement.

Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren.* Chicago: University of Chicago Press.

Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal of Research in Mathematics Education,* 20, 52–75.

Lubinski, D., & Humphreys, L. G. (1990). *A broadly based analysis of mathematical giftedness.* Intelligence, 14, 327–355.

Lupkowski–Shoplik, A. E., & Assouline, S. G. (1993). Evidence of extreme mathematical precocity: Case studies of talented youths. *Roeper Review,* 16, 144–151.

Ma, X. (2003). Effects of early acceleration of students in mathematics on attitudes toward mathematics and mathematics anxiety. *Teachers College Record,* 105, 438–464.

Mason, M. M. (1997). The van Hiele model of geometric understanding and mathematically talented students. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 38–53.

Mason, M. M., & Moore, S. D. (1997). Assessing readiness for geometry in mathematically talented middle school students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 8, 105–110.

Mills, C. J., Ablard, K. E., & Lynch, S. J. (1992). Academically talented students' preparation for advanced–level course work after individually–paced precalculus class. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 3–17.

National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional standards for teaching mathematics.* Reston, VA: Author.

National Science Board. (1999). *Science and engineering indicators* —1998 (NSB 98–1).Arlington, VA: National Science Foundation.

National Science Foundation. (2003). *Contemporary mathematics in context: A unified approach.* Columbus, OH: Glencoe/McGraw–Hill.

Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high–achieving students: A review and meta–analysis of 12 studies. *High Ability Studies,* 12, 199–214.

Niemi, D. (1996). A fraction is not a piece of a pie: Assessing exceptional performance and deep understanding in elementary school mathematics. *Gifted Child Quarterly,* 40, 70–80.

Niemi, D. (1997). Cognitive science, expert–novice research, and performance assessment. *Theory and Practice,* 36, 239–246.

Pelletier, S., & Shore, B. M. (2003). The gifted learner, the novice, and the expert: Shaping emerging views of giftedness. In D. C. Ambrose, L. Cohen, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration* (pp. 237–281). New York: Hampton Press.

Pletan, M. D., Robinson, N. M., Berninger, V. W., & Abbot, R. D. (1995). Parents'observations of kindergartners who are advanced in mathematical reasoning. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 30–44.

Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers.* London: Harvester Wheatsheaf.

Raphael, D., & Wahlstrom, M. (1989). The influence of instructional aids on mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education,* 20, 173–190.

Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. M. (1995). Computer–based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 39, 7–13.

Reys, B., Robinson, E., Sconiers, S., & Mark, J. (1999). *Mathematics curricula based on rigorous national standards: What, why, and how?* Phi Delta Kappan, 80, 454–456.

Robinson, A., & Stanley, T. D. (1989). Teaching to talent: Evaluating an enriched accelerated mathematics program. *Journal for the Education of the Gifted,* 12, 253–267.

Schoen, H. L., Fey, J. T., Hirsch, C. R., & Coxford, A. F. (1999). Issues and options in the math wars. *Phi Delta Kappan,* 80, 444–453.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, meta–cognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). New York:

Macmillan. Senk, S. L., & Usiskin, Z. (1983). Geometry proof writing: A new view of sex differences in mathematics ability. *American Journal of Education,* 91, 187–201.

Sheffield, L. J. (Ed.). (1999). *Developing mathematically promising students.* Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics.

Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfold–ing: Cognition and development* (pp. 167–187). Washington, DC: American Psychological Association.

Silver, E. A., Smith, M. S., & Nelson, B. S. (1995). The QUASAR Project: Equity concerns meet mathematics education reform in the middle school. In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathemat–ics education* (pp. 9–56). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Jour–nal of Research in Mathematics Education,* 20, 498–505.

Sowell, E. J. (1993). Programs for mathematically gifted students: A review of em–pirical research. *Gifted Child Quarterly,* 37, 124–129.

Sowell, E. J., Bergwall, L., Zeigler, A. J., & Cartwright, R. M. (1990). Identification and description of mathematically gifted students: A review of empirical re–search. *Gifted Child Quarterly,* 34, 147–154.

Sprigler, D. M., & Alsup, J. K. (2003). An analysis of gender and the mathematical reasoning ability sub–skill of analysis–synthesis. *Education,* 123, 763–769.

Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem solving, and the ability to formulate generalizations: The problem–solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 14, 151–165.

Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notions of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathemati–cians. *Journal for the Education of the Gifted,* 27, 267–292.

Stanley, J. C., Lupkowski, A. E., & Assouline, S. G. (1990). Eight considerations for mathematically gifted youth. *Gifted Child Today,* 13, 2–4.

Stumpf, H., & Stanley, J. C. (1996). Gender–related differences on the College Board's Advanced Placement and Achievement Tests, 1982–1992. *Journal of Educational Psychology,* 88, 353–364.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). A 10–year longitudinal follow–up of participants in a fast–paced mathematics course. *Journal of Research in Mathematics Education,* 22, 138–150.

Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. Educational Studies in Mathematics, 50, 49–62.

U.S. Department of Education. (1994). *Curricular differentiation in public high schools.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, National Center for Educational Statistics.

U.S. Department of Education. (n.d.). *TIMSS 12th grade report: Questions and answers.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should, and must be an eighthgrade course for average students. *Mathematics Teacher,* 80, 428–438.

Wieczerkowski, W., & Prado, T. M. (1993). Programs and strategies for nurturing talents/gifts in mathematics. In K. A. Heller, F. J. Mņks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 443– 451). Oxford, England: Pergamon.

منهاج الفنون

يتميّـز منهـاج الفنـون بقدرتـه علـى تطويـر مهـارات حـلّ المشـكلات، والتفكيـر الناقـد، وتعزيـز ثقة الفـرد بقدراتـه التعبيريـة، والتواصل، وأخـلاق العمل، وتـذوُّق التفرّد الثقافـي، والإسهـام بإيجابيـة فـي المجتمـع، وتعلُّـم ثقافـة معيَّنـة، وربّما اكتسـاب مهنة، أو الاحتراف مدى الحياة.

ما الذي نعرفه؟

على الرغم من شمول الفنون في تعريف وزارة التربية الأمريكية للموهوبين، وفي قانون عدم إهمال أيّ طفل (No Child Left Behind Act ,U.S. Department of Education, 2001)، إلّا أنّ هناك مدارس أو ولايات قليلة تشترط قياس القدرات الفنية إلى جانب أوجه الذكاء أو الأداء الأكاديمي الأخرى (Oreck, Owen, & Baum, 2003, p. 63).

وقـد يكون غيـاب هذا القياس هو السبب في توجّه كثير مـن مدارس المناطق التعليمية لحـذف الفنون البصريـة والأدائية من المنهاج عند انخفاض الموازنات (Fuller, 1994). ومـع ذلك، توجد مناطق أخرى- تكون غالباً أكبر المناطق التعليمية- تعترف بوجود الطلاب الموهوبين، وتدعم المدارس التي تركِّز على التدريب المتخصّص. وقد حقّقت المدارس التي تركِّز على الفنون نجاحات؛ بتشديدها على تفاعل الطالب لإتقان المهارة الفنية، وعلى توفير البيئة الداعمة للطلاب الذين ينظر إليهم بوصفهم مختلفين عمّن هم في مثل عمرهم، وعلى

إقامة التجمّعات الفنية التي توفّر للطلاب مكاناً لممارسة الأعمال الفنية أو مشاهدتها. فضلاً عن مشاركة أولياء الأمور (Daniel, 2000).

تُظهِر الدراسات الحديثة، التي تستخدم أساليب تحقيق كمية ونوعية ومختلطة، أهمية هذه المكوّنات بالنسبة إلى الطلاب الذين يُظهِرون قدرات متقدّمة في كلّ من: الموسيقا، والرقص، والتمثيل، والفنون البصرية. وقد أثبتت المقابلات التي أجريت مع معلّمي الفنون والأفراد الممارسين للفنون الأدائية والبصرية، ودراسات المتابعة للطلاب في أثناء سني الدراسة؛ تأثير الفرص التي توفّرها المدارس والدروس الخصوصية. وتؤكّد هذه الدراسات ضرورة توفير التعليم المتميّز على أيدي الأفراد الماهرين؛ ليس فيما يفعلون فحسب، بل في امتلاك مهارات التدريس، وإظهار الاهتمام بالطلاب، وتحفيزهم. وتؤكّد الدراسات أيضاً أهمية توافر بيئة مدرسية داعمة، يشارك فيها أولياء الأمور، ويُترَك للطلاب حرية التصرّف على سجيتهم، وتطويرهم الثقة وتقدير الذات، مع أنّ ذلك قد يكون خادعاً ومضلّلاً؛ لأنّ الطلاب الموهوبين قد لا يكونون جزءاً من الثقافة السائدة في المدرسة.

من جانب آخر، اعترف كلارك، وزميرمان (Clark & Zimmerman, 1994)، وإيزنر (Eisner, 1998) بمحدودية البحوث التي تتناول تعليم الفنون، ودعوا إلى دراسة ممارسات الطلاب من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة البلوغ. وقال: "إيزنر إنّ البحوث المنشورة في المجلات تميل إلى الإقرار بقيمة الفنون وإسهامها في الجوانب الأخرى للدراسة الأكاديمية. فمثلاً، يُحسِّن تدريس الموسيقا التحصيلَ في الرياضيات، ويُحسِّن التمثيل مهاراتِ الكتابة". وقد عَدَّ هذا الباحث المهارات الأساسية نتاجات مساعدة، وشجع بدلاً من ذلك إجراء البحوث التي تركّز على ما يمكن أن تفعله الفنون. وبالنسبة إليه، فإنّ النتاجات المهمة، هي: الإثراء، وتطوير الفروع المعرفية، واحترام الإبداع وتطويره، والنقد النزيه لمحاولات الفنانين.

أهمية الفنون

في غرف الصفوف العامة، يربط المدافعون عن تدريس الفنون إسهام أشكال الفنون جميعها بأهداف المنهاج الأساسية، مثل: حلّ المشكلات، والقراءة، والرياضيات، والحساسية الثقافية، والقيادة، وتطوير الأعصاب المرتبطة بالعضلات. وكما تقول كلير كراوس

(Krause, 1987)؛ فـإنّ تدريـس الفنون يطوّر قـدرات القادة المبدعين عـن طريق تشجيع الأساليـب الإبداعية لحلّ المشكلات. ويضيف إيزنـر: "إنّ هذا التدريس يثري التفكير المرن بتحويلـه الأفـكار والصور والمشاعـر إلى شكل فني بعـد تطوير إدراك جـودة الشكل الفني، وبنـاء فهم للزمن والثقافة التي وجـد فيهما الشكل الفني". «تُسهِم الفنون في تنمية القدرات العقليـة التي تساعد على الإحاطـة بالموضوعات التقليدية، على الرغـم من اختلافها عنها» (Rasmussen, 1998, p. 1). وتأسيسـاً علـى ما سبق، فإنّ كلّ فرع معرفي فريد بحدّ ذاته، ويحمـل معه قوة محدّدة، ومجموعـة مهارات، ومفردات، وتاريخاً. وهكـذا، فإنّ الفنون تثري التعلّم العقلي والذائقة الجمالية (Lehman & Sinatra, 1988).

مـن جانبه، لاحظ آدامـز (Adams, 1992) أنّ الفنون توفّر فرصـاً للتفكير الإبداعي، وتعزيـز الخيال، وهـي دراسة مضنية وحقيقيـة للثقافة والتاريخ البشري تـؤدي إلى المعرفة الجمالية، وتنمّي اللغة الوصفية والتعبير الذاتي في صور كثيرة، وتوفّر متنفّساً عاطفيّاً، وتثبّت أفكار الطلاب وأعمالهم.

يُذكَـر أنّ ويبستـر (Webster, 2000) قـدّم تفسيـراً يُظهِـر قـوة الموسيقـا فـي حلّ المشـكلات. ففي أمثلـة لدراسة حالة للارتجـال/ التأليف الموسيقـي ومشروعات الاستماع النشـط، أوضح هذا الباحث كيف يتعلّم الطلاب إصدار الأحـكام على المضمون الموسيقي، وممارسـة التفكيـر الإبداعـي والناقـد، والعمل مـع الآخرين لبنـاء فهمهـم الجماعي للعمل موضوع الدراسة.

الفرص المتاحة في الساحة الفنية

قال ليمان وسيناترا (Lehman & Sinatra, 1988): "إنّ الموسيقا في مطلع الثمانينيات مـن القـرن العشرين كانت تقـدَّم بصورة أو بأخـرى فيما نسبته 93% فـي المدارس الثانوية الأمريكية، والفنون بنسبة 90% في هذه المدارس". وقد توقّعا أنّ 22 ولاية أمريكية سوف تعتمد مساقاً في بعض جوانب الفنون بوصفه متطلّباً للتخرّج. وبناءً على ذلك، سوف يشارك طلاب المرحلـة الثانويـة الذين يستعدون لدخول الكليات في مساق مكثف، في واحد من الفنون على الأقل. وتتمثّل قيمة هذه الخبرة في أنّها قد «تزوِّد الطلاب بالمفاهيم الفريدة ونماذج التفكير

التـي تتوافـر عن طريق الأشكال الفنية» (ص 67). ومع ذلك، فإنّ توقّـع هذين الباحثين لم يُكتَب له أن يتحوّل إلى واقع. فقد خسرت عدّة ولايات أمريكية برامجها الفنية بسبب تخفيض الموازنـات. وفي إحصائيات مثيرة للدهشـة، تَبيَّن وجود معلّم موسيقا مؤهل فقط لكلّ 4700 طالب، على الرغم من توصية المؤتمر الوطني للتعليم الموسيقي بضرورة توفير معلّم موسيقا مؤهل لكلّ 450 طالباً في المرحلة الابتدائية (Mann, 1988).

توجـد مدارس عامـة قليلـة تعتمـد منهاجـاً متمايـزاً للطـلاب الموهوبيـن فنيّـاً (Clark & Zimmerman, 1994). أمّا بالنسبة إلى المدارس الثانوية، فإنّ الخيارات المتوافرة هـي: صفوف الفـنّ التقليدية، والجوقات، والأوركسترا، وفرق الإنشـاد. وفي حالات كثيرة، لا توجد حتى هذه الخيارات في المقاطعات الصغيرة.

وفـي واقـع الأمر، فـإنّ معظم المناطـق التعليميـة الصغيـرة تفتقر إلى وجـود برامج تعليـم متمايـز للطـلاب الموهوبيـن (Leonhard, 1991). ويـرى كلارك وزميرمـان (Clark & Zimmerman ,1994) أنّ البرامج يمكن أن تضم كلّ شيء؛ من صفوف التجميع غير المتجانسة والإثراء الصفي إلى صفوف تجميع القدرات، حيث تكون معظم البرامج مبنية على منهاج محدَّد مسبقاً للطلاب كافة. وقد انتقدت غرينبيرج (Greenburg, 1996) الترتيبات الحاليـة فـي المدارس الأمريكية، قائلة: "إنّ المنهاج في صفـوف الفن قد أُقحم لينسجم مع تعليم الفن القائم على الفروع المعرفية (Discipline Based Art Education)، ممّا أدّى إلى الغاء النشاط التلقائي الذي يعتقد معلّمو الفن أنّه ضروري للأنشطة الإبداعية، وإنّ المستوى الثانوي كُيِّف هو الآخر ليوافِق منهاجاً لا يوجد فيه مُتَّسع للطلاب الموهوبين، وهو منهاج يركّز علـى النتاجات بدلاً من التركيز على الاستكشاف والتطويـر". انتقدت الباحثة أيضاً التركيز على الاختيار الكتابي والواجبات بدلاً من التركيز على المحاولات الإبداعية التي يجب أن تكون جزءاً من خبرة الفنون. وهي تعتقد أنّ إجراءات المساءلة بخصوص مستويات التحصيل التي تخضع لها الولايات هي التي حجبت هذا النشاط.

قيمة منهاج الفنون المتمايز

يقول سيلـي وفولير (Seeley, 1989 & Fuller, 1994): "إنّ لتعليم الفنون المُعَدّ جيداً للطلاب الموهوبين قيماً كثيرة". ويتفق مع هذا القول باحثون آخرون. فهذا النوع من التعليم ينمّي الشخصية، وله فوائد معرفية ووجدانية وحركية (Buchanan, 1989)، ويؤدي إلى تطوير ذكاءات أخـرى (Colwell & Davidson, 1996). وقـد دعم هذا الاعتقـاد تحليل لدرجات اختبار الاستعداد المدرسي، للفترة الممتدة بين الأعوام من 2001 – 2005. وقد حصل الطلاب الذي قدَّموا هذا الاختبار وسبق لهم أن درسوا مساقاً في الموسيقا، على 51 نقطة زيادة على مـا نالـه الطلاب الذين لم يدرسوا أيّ مساق في الموسيقا، ولم يتمتعوا بأيّ خبرة في الفنون. وعلاوة على ذلك، كلّما طالت المدّة التي يدرس فيها الطالب الفنون، كانت علاماته أعلى في الفنون والاستعداد المدرسي. ونحن نعتقد بضرورة تكرار مثل هذه الدراسات، مع التركيز على متغيرات مجتمع الدراسة من أجل توسيع فهم أثر الفنون هذا.

وعلـى الـرغـم مـن أزمــة تـمـويل الـفـنـون، فـقـد وفَّـر الـقـطـاع الـخـاص الـعـديـد من الـبـرامـج الـمـدرسـيـة الـتـي تُـعـنـى بـتـدريـس الـفـن، مـثـل نـمـوذج كـريـسـت (CREST) (Creative Resources Enriching Student Talents): مصادر إبداعية لإثراء مواهب الطالب، الذي يقدِّم منهاجاً متمايزاً للطلاب الموهوبين فنيّاً (Krause, 1987). وهذا النموذج، الذي يخدم الطلاب من مرحلة الروضة حتى الصف السادس، يشتمل على منهاج من الأنشطة التي لا تتوافر في برامج الفنون العادية، والتي لا يستطيع أولياء الأمور توفيرها. وقد بني نموذج «كريست» على اهتمامات الطالب، وهو يشمل حلّ المشكلات، والتعبير عن الذات. وفيه، يتولّى خبراء متخصّصون تعليم الأنشطة الفنية، التي تتضمّن الكتابة الإبداعية، والخط، والرقص، والرسم، والتمثيل، والغناء القصصي، والتصميم، ومسرح العرائس. وقد صمِّم هذا النموذج أصلاً ليكون برنامجَ سحب، وهو يدمج إنجازات الطالب في الأنشطة الصفية، وينتج منه في النهاية مشروعات فردية وجماعية أصلية. وقد أثبت التقويم زيادةً في القدرة الإبداعية، ومزيداً من الانفتاح على الخبرات الجديدة، وزيادةً في مستوى القراءة لدى المشاركين.

يوجد نموذج آخر لأحد البرامج، يتعلّم فيه الطلاب الرقص والموسيقا والمسرح، يُدعى رابطة الفنون- الآفاق الجديدة (Art Connection – New Horizons)، وهو خاص بالمدارس الابتدائية في مدينة نيويورك. يطبِّق هذا البرنامج إجراءات اكتشاف الموهبة لقياس قدرات الطلاب من الصف الرابع حتى السادس (Baum, Owen, & Oreck, 1996). وقد طبِّق على مدى سنوات عدّة، وثَبَتَ أنّه موثوق ومتوازن. وفيه، يتلّقى الطلاب الذين يقع عليهم الاختيار، أو الراغبون في المشاركة، تدريساً أساسيّاً في الفنون، ثمّ قد يتعرّضون لخبرات متقدّمة أكثر عندما يصبحون مستعدين لذلك.

وقد ذكر المقوِّمون أنّ «أكثر من 75% من مجموعة الطلاب الأساسية حصلوا على تقويم يتراوح بين جيد وممتاز في القدرة الفنية نهاية العام». أمّا الفوائد الأخرى لهذا البرنامج فتتمثّل في مزيد من الانضباط الذاتي في المجالات الأخرى من الأداء المدرسي، وتحسُّن العلامات فـي اختبارات القـراءة والرياضيات المقنّنة. يُذكَر أنّ معلّمي الصفـوف يتلقّون تدريباً لربط المنهـاج بخبرات طلابهم في برنامـج رابطة الفنون. وأنّ أولياء الأمـور والعائلات يشاركون في الفرص التعليمية والفنية المتاحة؛ ليس في المدرسة فحسب، بل في عموم المدينة أيضاً.

يوجد جانب آخر للدراسات، جذب الانتباه في السنوات الأخيرة، وقد تناول هذا الجانب استجابـات السكان لتعليم الفنون؛ وهو ما استدعـى القيام بجهد مكثف في عمليات اكتشاف المواهـب، وتطوير البرامج التي تلبي الحاجات المحـدّدة للمجموعات، مثل: أطفال المناطق الريفية والحضرية المحرومين، والأفراد الموهوبين.

مـن جانـب آخـر، يوجد برنامج موسيقا يُدعـى ميوزيك لينك(MUSIKLINK) (Haroutounian, 2000a)، بدأته جامعة فيرجينيا عام 1992م، وتبنّته رابطة معلّمي الموسيقا، التي تضم أساتذة كلية الموسيقا، ومعلّمي الموسيقا المستقلين. وقد تطوّع أعضاء الرابطة بإعطاء دروس موسيقا خاصة لطلاب المدارس من مختلف الأعمار، الذين تظهر على محيّاهم علامات موهبة موسيقية، والذين لا يستطيعون دفع تكاليف الدروس الخاصة.

يستهـدف البرنامـج أيضاً الطـلاب المعرّضين للخطـر، ويقدِّم المـوارد، مثل الآلات، والمعلّمين الذين يذهبون إلى البيوت أو المدارس، ويبنون علاقة مستمرة عن طريق الدروس،

وإعداد تقارير تقويم منتظمة، وأنشطة ما بعد المدرسة، وتحديد مدى التقدّم، وإعداد الطلاب للالتحـاق بالدراسات الجامعية، واكتسـاب مهارة عملية للمستقبل، علمـاً بأنّ الطلاب كافة يشاركون في تصميم المنهاج الدراسي؛ لتلبية اهتماماتهم، وتعزيز مناحي قوتهم.

وفـي الأغلب، لا تتوافر لطلاب المناطق الريفية أيّة خدمـات، أو حتى خدمات محدّدة، في المنهاج التفريدي للفنون.

وقـد طـوّر كلارك وزميرمـان (Clark & Zimmerman, 2001) خطـة محلية مقنّنة لاكتشاف الطـلاب الموهوبين في الفنون البصرية. ويطبِّـق مشروعهما اختبارات التحصيل على طـلاب الصف الثالث جميعهم. وقد أفضت هذه الإجـراءات إلى اكتشاف الطلاب ذوي القدرات الفنية، خاصة المحرومين اقتصاديّاً، والطلاب المتنوّعين ثقافيّاً الذين لا يكون لهم عادة نصيب في برنامج الموهبة- الفنون. ومع ذلك، فلم تتح لهؤلاء الطلاب الخبرات المعتادة المطلوبة لاجتياز إجراءات اكتشاف المواهب (Torrance, 1997).

لاحَظ هذان الباحثان أنّهما جمعا تراثا ثقافيّاً غنيّاً من تسجيلات عملية اكتشاف المواهب، فدعَوا إلى اعتماد معيار متعدّد، «مع التركيز على قياسات الجوانب المختلفة لخلفية الطلاب، وسلوكاتهـم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وتحصيلهم، وشخصياتهم، وقيمهم» (ص 105). وقالا: "إنّ القادة يحتاجون إلى تدريب خاص بتطوير إجراءات تعرُّف المواهب المحلية التي تقيس السمـات الاجتماعية، والاخلاقية، والاقتصاديـة الفريدة، والدعـم، والدافعية لأيّ موقع في المنطقة المعنية.

وفـي السيـاق نفسـه، وسّعـت ريـز وآخـرون (Reis, Schader, Milne, Stephens, 2003) عمليـة تعرُّف المواهب لتشمل الأفراد الذين يعانون صعوبات، خاصة متلازمة وليامز (Williams syndrome)؛ وهـي إعاقة مترافقة بموهبة موسيقيـة. وقد وُجِد أنّ النجاح في استخـدام منحـى تطوير الموهبة بـدلاً من التركيز علـى العلاج، يُعزِّز من فهـم المشاركين للرياضيـات، ويبني الثقة بالنفس والتمتع بالحياة. يُذكَـر أنّ هذه الدراسة تفتح المجال أمام أفراد يعانون حالات مشابهة، لإحراز نجاحات مماثلة؛ بإحداث تغيير في النظرة إلى الشخص عن طريق تطوير الموهبة.

يُشــار إلى أنّ أوريك وآخــرون (Oreck et al, 2003) ، وموريسي (Morrissey, 2001) تطرّقوا إلى مسألة التعرُّف إلى الشخص الموهوب إبداعيّاً مقارنة بالشخص الموهوب دراسيّاً. وقــد اقترح أوريك وزملاؤه قياساً للموهبة الفنية الأدائية، يمنح أكبر عدد من الطلاب فرصة المشاركــة في برنامج للفنون. وهم يرون أنّه «عندما تحدَّد الموهبة، ثمّ تقاس بمعايير ضيقة جــدّاً، فإنّ طلاباً كثيرين سيحرمون، وسيثبط طــلاب آخرون، وسيظل إدراك الموهبة الفنية معزولاً عن القدرات والذكاءات الأخرى» (ص 67).

وعــن طريق استخدام الجلســات والملاحظات المتعدّدة للخبــرات الفنية الحقيقية في الرقص والموسيقا والمسرح، يمكن للطلاب الذيــن يُتجاهلون عادة في المقابلات التقليدية أن يغتنموا ذلك في إظهار قدراتهم. لذا، يجب الاهتمام بخلفية الطالب وقوة الشخصية، بدلاً من التركيز على التفوق الأكاديمي فقط؛ إذا أردنا تحقيق المساواة في تدريس الفنون.

مــن جانب آخــر، نبّه سلبي، وشــاو، وهاوتــس (Selby, Shaw & Houtz, 2005) على أنّ للإبــداع تعبيــرات لا حصر لها، وأنّ الطلاب جميعاً يملكون قــدرة إبداعية. ثمّ لفتوا انتباه المعلّميــن إلى عدم طرح السؤال الآتي: مــا مدى إبداع هذا الطالب؟، واستبدال السؤال الآتي به: كيف كان هذا الطالب مبدعاً؟

وصــف هؤلاء الباحثون مستويات الإبــداع – الأداء بقولهم: "ليست واضحة بعد، ناشئة، بارزة، متميّزة". ختاماً، يتمتع الطلاب الموهوبون – في بعض جوانب الإبداع– بتفكير خاص، وأساليب تعلّــم، وسمات شخصية تترجَم إلى حاجات تعليميــة، وتطبيقات واقعية لمواهبهم. وهم يستفيدون من البرامج والبيئات التي توفِّر لجهودهم ونموّهم الدعمَ والفرص، والتحدي، والاعتراف.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- الدفاع عن تعليم الفنون، ودعم البرامج المتوازنة للتدريس؛ من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، بمشاركة نخبة من المعلّمين المؤهلين. فضلاً عن تشجيع متطلّبات المدرسة الثانوية والجامعة للمشاركة في أنشطة الفنون.
- التأكّد من قوانين الولاية وتعليماتها. وفي حال كانت تحدّ من متطلّبات الفنون أو تتجاهلها، فيتعيّن العمل على تغييرها.

في غرفة الصف:

- تفريد خبرات الفنون عند الضرورة.
- السماح للطلاب باكتشاف المشكلات المتعلّقة بالفنون، ثمّ حلّها.
- توفير الأدوات والوقت اللازمين للتفكير والتعبير المتطوّر.

في المدرسة:

- تعريض الطلاب للفنون مبكراً، وجعلها جزءاً لا يتجزّأ من المنهاج، وتضمينها محتوى التدريس التقليدي في غرفة الصف.
- إشراك الطلاب الموهوبين في العمل مع فنانين محترفين، والتواصل مع البرامج التي تدعم توفير نخبة من المتخصّصين والمعلّمين الخصوصيين لتعليم الطلاب الموهوبين، خاصة المعرّضين للخطر بسبب الحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي.

المراجع

Adams, R. (1992). *Improving characterization in scene study in a magnet middle school through learning directing skills.* New York:National Arts Education Research Center.(ERIC Document Reproduction Service No. ED367006)

Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1996). Talent beyond words: Identification of potential in dance and music in elementary schools. *Gifted Child Quarterly,* 40, 93–101.

Buchanan, J. (1989, March). *Music education and the educationally disadvantaged gifted child.* Paper presented at the meeting of the Suncoast Music Forum on Creativity,Tampa, FL.

Burland, K., & Davidson, J. W. (2002). Training the talented. *Music Education Research,* 4(1), 121–140.

Clark, G. (1989). Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. *Gifted Child Quarterly,* 33, 98–105.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1994). *Programming opportunities for gifted and talented in the visual arts.* Storrs:National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). *Identifying artistically talented students in four rural communities in the United States.* Gifted Child Quarterly, 45, 104–114.

Clark, G., & Zimmerman, E. (2002). Tending the special spark: Accelerated and enriched curricula for highly talented art students. *Roeper Review,* 24, 161–168.

Colwell, R., & Davidson, L. N. (1996). Musical intelligence and the benefits of music education. *National Association of Secondary School Principals Bulletin,* 80(583), 55–64.

Dai, D. Y., & Schader, R. (2002). Decisions regarding music training: Parental beliefs and values. *Gifted Child Quarterly,* 46, 135–144.

Daniel, R. (2000). Performing and visual arts schools: A guide to characteristics, options, and successes. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 43–48

Eisner, E. (1998).Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education,* 51(4), 7–16.

Fuller, F. (1994).The arts for whose children? A challenge to educators. *NASSP Bulletin,* 78(561), 1–6.

Golomb, C. (2004). Individual differences and cultural diversity in the art forms of children talented in the visual arts.In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 33–47). Waco, TX: Prufrock Press.

Greenberg, P. (1996). Time, money, and the new art education versus art and irrelevance. *Studies in Art Education,* 37(21), 155–116.

Haroutounian, J. (2000a). MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement. *Arts Education Policy Review,* 101(6), 12–20.

Haroutounian, J. (2000b). Teaching talented teenagers at the Interlochen Academy: An interview with three master teachers: Crispin Campbell, Hal Grossman, and T. J. Lymenstull. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 39–42.

Haroutounian, J. (2000c). The delights and dilemmas of the musically talented teenager. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 3–16.

Krause, C. (1987). A creative arts model for gifted and talented students using community resources and people. *Roeper Review,* 9, 149–151.

Lehman, P., & Sinatra, R. (1988). Assessing arts curricula in the schools: Their role, content, and purpose. In J. T. McLaughin (Ed.), *Toward a new era in arts education* (pp. 53–79). New York: American Council for the Arts.

Leonhard, C. (1991). *The status of arts education in American public schools: Report on a survey conducted by the National Arts Education Research Center at the University of Illinois.* Champaign–Urbana: University of Illinois, Council for Research on Music Education.

Mann, L. (1998, Spring). Music education's forte. *Association for Supervision and Curriculum Development Curriculum Update,* 4–5, 8.

Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S.Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

Morrissey, A. (2001). Beyond the image: The giftedness of Jimi Hendrix. *Roeper Review,* 24, 5–10.

MENC: The National Association for Music Education. (2006). *Scores of students in the arts.* Retrieved on June 19, 2006, from http://www.menc.org/information/advocate/sat/html

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

Oreck, B., Baum, S., & McCartney, H. (2000). *Artistic talent development for urbanyouth: The promise and the challenge.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Oreck, B., Owen, S. V., & Baum, S. (2003). Validity, reliability, and equity issues in an observational talent assessment process in the performing arts. *Journal for the Education of the Gifted,* 27, 62–94.

Rasmussen, K. (1998). Arts education: A cornerstone of basic education. *Curriculum Update,* 1–3, 6.

Reis, S. M., Schader, R., Milne, H., & Stephens, R. (2003). Music & minds: Using a talent development approach for young adults with Williams syndrome. *Journal for Exceptional Children,* 69, 293–313.

Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly,* 49, 300–314.

Seeley, K. (1989). Arts curriculum for the gifted. In J. VanTassel–Baska, J. F. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Silverman, & W. Foster (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (pp. 300–313). Boston: Allyn & Bacon.

Stollery, P., & McPhee, A. D. (2002). Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education,* 19, 89–102.

Subotnik, R. F. (2002). Talent developed: Conversations with masters in the arts and sciences. Eliot Feld: Innovator in choreography and dance company development. *Journal for the Education of the Gifted,* 25, 290–302.

Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Bensenville,* IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1997). Talent among children who are economically disabled or culturally different. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child* (pp. 95–118). Cresskill, NJ: Hampton.

Webster, P. (2000). Reforming secondary music teaching in the new century. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 17–24

تعلّم لغات عدّة

يحتاج الطالب الموهوب لفظيّاً إلى برنامج لغة معمّق ومنسّق، يسمح بدراسة لغة ثانية في مرحلة مبكرة. ولا شكّ في أنّ إتقان أكثر من لغة يضاعِف الفرص القيادية في الوظائف التي تعتمد على الفهم والتواصل الثقافي. أمّا بالنسبة إلى الطلاب الثنائيي اللغة الذين يلتحقون بالمدرسة، فإنّ الاعتراف بمواهبهم اللغوية، ومنحهم فرصة تطوير اللغتين معاً يحمل في طيّاته فوائد جمّة.

ما الذي نعرفه؟

يجب توفير فرص تعلّم أكثر من لغة للطلاب جميعاً، في هذا العالَم الآخذ في الصغر يوماً بعد يوم، وما يصاحب ذلك من حاجة إلى التواصل عن طريق اللغات والثقافات. ولسوء الطالع، فإنّ الفرص المتاحة لدراسة اللغات الأجنبية دراسة معمّقة تصل حدّ الطلاقة، لا تُعَدّ أولوية في معظم المناطق التعليمية بالولايات المتحدة. وفي ذلك، يقول دريبر وهكس (Draper & Hicks, 2002): "إنّ نحو 5% من طلاب المدارس الابتدائية الأمريكية يدرسون لغة ثانية، وأنّ نحو 9% فقط من طلاب الكليات يدرسون مقررات في اللغة، وحتى هذه تركّز على مستويات المبتدئين. وما يدعو إلى الإحباط أكثر هو أنّ 3% فقط من خريجي المدرسة الثانوية والكليات يمكنهم إتقان لغة ثانية".

أمّا بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين فهناك ثلاث قضايا مرتبطة بمنهاج اللغة؛ هي: تعليم اللاتينية، وفرصة تحقيق الطلاقة في أكثر من لغة، وتقدير الطلاب الثنائيي اللغة

الذيـن يُظهِرون مواهب لغوية. وعلى الرغم من تباين هذه القضايا، وكذلك البحوث الخاصة بهـا، إلّا أنّها تشير جميعاً إلى أسلوب تربوي سليـم، يتمثّل في بحث طلاب الثقافات الأحادية اللغة –عموماً– عن تسهيلات في أكثر من لغة.

تعلّم اللاتينية

أشارت فان تاسيل – باسكا (VanTassel–Baska, 2004) إلى اعتقاد بعض الباحثين بعدم وجود علاقة تربط اللاتينية بالعصر الحديث. ومع ذلك، فلا يزال عدد من طلاب المرحلة الثانوية النابغين يتقدمون لامتحانٍ تسكين متقدّم في اللغة اللاتينية للتأهل الجامعي. وفي واقع الأمر، فإنّ دراسة اللاتينية تنعكس إيجاباً على التحصيل، إضافة إلى الإنجاز الواضح في تعلّم لغة قديمة؛ إذ تساعد دراسة اللغة اللاتينية على إثراء تعلّم الطلاب النابغين للمفردات الإنجليزية مقارنة بتعلّم مساق اللغة اليونانية وجذور اللاتينية بالإنجليزية (VanTassel–Baska, 1987). أضـف إلـى ذلك أنّ من شـأن دراسة اللغة اللاتينيـة مدّة عام أن يُعزِّز مـن فهم قواعد اللغة الإنجليزيـة. لـذا، فإنّ تعلّم أصل الكلمات ومعرفة الفروق، بلغـة ثانية، التي لا يسهل ترجمتها بلغة الطالب الأصلية، تُعَدّ نتاجات مهمة لدراسة اللغة. وقد استنتجت فان تاسيل – باسكا أنّه إذا كانـت زيادة المفردات والكفاية اللغوية في الإنجليزية من أهداف البرامج المطلوبة، فإنّ اللاتينية قد تكون هي الخيار المنطقي للغة الثانية، ويفضّل تدريسها بَدءاً من الصف الرابع.

دراسة اللغة في المدرسة الابتدائية والمتوسطة

تحرص بعض الولايات الأمريكيـة على اعتمـاد برامج تتضمّـن تعليم لغـات عدّة في المرحلـة الابتدائية، ولكنّهـا تُعَدّ استثناء. فمثـلاً، تشترط ولاية كارولينـا الشمالية أن يتعلّم أطفـال المدارس العامة لغةً أجنبيـة في المرحلـة الابتدائية، في حين تُطبِّـق ولاية لويزيانا برنامـج دراسـة لغـة أجنبية للصفـوف 4 – 6، بوصفـه متطلّباً للطـلاب النابغيـن أكاديميّاً (Met & Rhodes, 1990).

ولعلّ السبـب الرئيس لضآلة فرص تعلّم اللغات قبل المرحلة الثانوية، هو انعدام الدعم الإداري بيـن مديري المدارس لتضمين المنهاج لغـة أجنبية. فقد أظهـرت دراسة لمديري

المدارس الابتدائية الرسمية في ولاية ماريلاند أنّ أكثر من نصف هؤلاء المديرين يقفون موقفاً إيجابيّاً من هذا التعليم، ولكنّهم لا يضعونه على رأس أولوياتهم. وقال معظمهم إنّه يمكن تعليم اللغة الأجنبية قبل الدوام المدرسي أو بعده. وقد أدخل كثير منهم هذه البرامج بناءً على طلب أولياء الأمور (Baranick, 1986). إنّ عدم اهتمام القيادات المدرسية -على مستوى المرحلة الابتدائية- بهذه المسألة، هو أمر يدعو للأسف؛ لأنّ تسهيل معرفة اللغة وزيادة التحصيل الأكاديمي هما أمران مرتبطان بتعليم اللغة مبكراً (Dominiguez & Pessoa, 2005). فمثلاً، وجد شولتز وويلارد هولت (Shults & Willard-Holt ,2004) أنّ التحصيل يزداد بين الطلاب الذين يبدؤون دراسة اللغة في المرحلة المتوسطة بدلاً من المرحلة الثانوية. وفي مقارنة لثلاث مجموعات طلابية (مجموعة لم تدرس لغة ثانية، ومجموعة بدأت تعلُّم لغة ثانية في المرحلة الثانوية، ومجموعة بدأت تعلُّم اللغة في المرحلة المتوسطة)، وجد الباحثان فروقاً في اختبارات التحصيل الرسمية للصف الحادي عشر لمصلحة الطلاب الذين تعلّموا اللغة في المرحلة المتوسطة.

وكما يقول المدافعون عن تدريس لغة أجنبية للطلاب الموهوبين، فإنّ لذلك فوائد جمّة (Thompson & Thompson, 1996). ونظراً إلى أنّ هؤلاء الطلاب يمثّلون قادة المستقبل؛ فإنّهم يحتاجون إلى إتقان لغة أجنبية أو أكثر. وبما أنّهم سيصبحون جزءاً من السوق العالمي، فإنّ الفرص الوظيفية المتاحة أمام أحاديي اللغة ستكون محدودة، وذلك خلافاً لأقرانهم الذين يتحدثون لغتين أو اكثر. أضف إلى ذلك أنّ دراسة لغة أو أكثر قد تُسهِم في زيادة التواصل الثقافي، وفهم أوجه الشبه والاختلاف الثقافي بين القوميات. ويمكن أن تُسهِم دراسات اللغة في القضاء على «محدودية الثقافة» للطلاب، خاصة أولئك الذين لا يتحدثون سوى اللغة الإنجليزية، أو الذين لا يعيشون في مجتمعات متعدّدة الثقافات. يُذكَر أنّ دراسة اللغة قد تكون متداخلة التخصّصات، بحيث تشمل التاريخ، والفنون، والجغرافيا، وعادات الشعوب الأخرى.

نماذج برامج تدريس اللغات

يوجد نوعان من برامج تدريس اللغة المطبّقة في المرحلة الابتدائية، هما: برامج تعرُّف الثقافات واللغات، مثل: برنامج استكشاف اللغة الأجنبية

(Foreign Language Exploratory: FLEX)، وبرنامج اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية (Foreign Language in the Elementary Schools :FLES). وبرامج الانغمار الكلّي أو الجزئي الذي يستهدف طلاقة اللغة. وقد كانت معظم برامج المرحلة الابتدائية في الستينيات القرن الماضي متمحورة حول البرنامجين الأولين، من دون التركيز على الطلاقة (Griffin,1993).

وبوجه عام، تتباين البرامج في عدد ساعات التدريس الأسبوعية التي تطرحها، وفي طول مدّة المساق. ويبدو أنّ لبرامج الانغمار الكلّي أو الجزئي تأثيراً فاعلاً في الطلاقة إذا استمر تدريس اللغة إلى ما بعد المرحلة الابتدائية (Met & Rhodes, 1990).

موهبة ثنائية اللغة

لا يزال تمثيل متعلّمي اللغة الثانية في البرامج المخصّصة للموهوبين محدوداً؛ لأنّ هناك مَنْ يرى أنّ معرفة لغة ثانية ليس موهبة، إلّا أنّ الواقع خلاف ذلك (Valdés, 2002). فقد أثبتت الدراسات أنّ إتقان لغة ثانية يُعَدّ موهبة مثل المواهب الأخرى؛ إذ تمنح الأطفال الصغار مزايا معرفية مختارة في مختلف أنواع المهام (Bialystok & Senman, 2004; Bialystok & Shapero, 2005)، ويكتسب الطلاب الموهوبون طلاقة في كلتا اللغتين (Kogan, 2001). أمّا طلاب المرحلة الثانوية الذين ينتمون إلى هذه الفئة، وتصفهم عائلاتهم بأنّهم مترجمون صغار، فإنّهم يُظهِرون مجموعة من المهارات اللغوية والاجتماعية المتطوّرة؛ بتفاعلهم ومراوحتهم السريعة بين لغتين، وبين عالَمَيْنِ مختلفَيْنِ.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في غرفة الصف:

- تشجيع تعلّم اللغة في سنّ مبكرة، علمًا بأنّ الأطفال في مرحلة الروضة أو السنة الأولى من المرحلة الابتدائية (الصف الأول) غير مشمولين بذلك؛ إذ يمكن أن يحدث هذا التعلّم قبل هذه الفترة أو بالتزامن معها. وعلى الرغم من ذلك، فهناك

ما يُثبِت بَدء برامج تعلّم اللغة في سنّ متأخّرة (الصف الخامس والسادس). وهذا الأمر لا ينتقص من تعلّم اللغة (Griffin, 1993)، ولكنّ أصغر الطلاب سنّاً يكونون أكثر مرونة وتقبُّلاً للأفكار الجديدة. وبذا، فإنّ برامج تعلّم اللغة المبكر توفِّر مزيداً من الفرص لتطوير الطلاقة، وتعلّم لغة ثالثة أو رابعة في مرحلة لاحقة.

- تركيز الاهتمام في المرحلة الابتدائية على الاستماع والمحادثة، ثمّ تطوير المفردات. أمّا بالنسبة إلى المرحلتين: المتوسطة والثانوية فيجب أن يشمل تعلّم اللغة مستويات متقدّمة في كلّ من: القواعد، والقراءة، والكتابة، والتحليل الأدبي، والمحادثة.
- لزيادة الطلاقة، يتعيّن إيجاد أوضاع طبيعية تحتم على الطلاب التخاطب باللغة؛ إمّا داخل الغرفة الصفية، وإمّا وقت الاستراحة.
- بعد اكتساب الطلاب طلاقة في اللغة، يتعيّن ترتيب لقاءات تجمعهم بمتحدّثي اللغة الثانية، ويمكن الاستفادة من طلاب البعثات والتبادل الثقافي في الكليات والجامعات، الذين يُظهرون استعداداً ورغبة في التواصل مع الطلاب الآخرين. وينبغي لأولياء الأمور أن يعملوا بجدّ من أجل توفير برامج اللغة لأطفالهم الموهوبين لفظيّاً.

في المدرسة:

- التأكّد من تخطيط المنهاج على نحوٍ مناسب يراعي أحوال الطلاب في مختلف مراحل مسارهم الأكاديمي. فضلاً عن توفير فرص عدّة تتيح لطلاب المرحلة المتوسطة، أو بداية المرحلة الثانوية الالتحاق ببرامج المرحلة الثانوية العليا، أو تتيح لطلاب المرحلة الثانوية العليا الالتحاق بالبرامج الجامعية.
- وضع خيارات للطلاب النابغين تهدف إلى تحقيق الطلاقة اللغوية.
- إيلاء اللغات المهمة غير التقليدية أهمية خاصة، من مثل: اللغة الصينية، واليابانية، والروسية، والعربية، وكذلك الإسبانية التي تُعَدّ أكثر اللغات شيوعاً. لذا، ينبغي توفير فرص لتعلّم أكثر من لغة، بَدءاً بمرحلة الروضة، وانتهاءً بالصف الثاني عشر، علماً بأنّه يوجد العديد من المصادر المتطوّرة لفعل ذلك.

وخلاصــة القــول: إنّ تعلّم لغــات عدّة قد يُعزِّز مــن فهم اللغة، وأهميــة التواصل، وفهم الثقافات الأخرى وتقبّلها.

المراجع

Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development,* 75, 562–579.

Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effects of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science,* 8, 595–604.

Baranick, W. (1986). Attitudes of elementary school principals toward foreign language instruction. *Foreign Language Annals,* 19, 481–489.

Dominiguez, R., & Pessoa, S. (2005).Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals,* 38, 473–483.

Draper, J. B., & Hicks, J. H. (2002). *Foreign language enrollments in public secondary schools, Fall 2000.* Alexandra, VA: American Council of the Teaching of Foreign Languages.

Griffin, G. (1993). *The relationship between starting age and second language learning.* Unpublished master's thesis, Dominican College of San Raphael, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375613)

Kogan, A. (2001). *Gifted bilingual students: A paradox?* New York: Peter Lang. Leaver, B. L., Ehrman, M., & Lekic, J. (2004). Distinguished–level learning online: Support materials from LangNet and RussNet. Foreign Language Annals, 37, 556–566.

Met, M., & Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals,* 23,433–443.

Shults, D. L., & Willard–Holt, C. (2004). Promoting world languages in middle school: The achievement connection. *Foreign Language Annals,* 37, 623–629.

Thompson, M., & Thompson, M. (1996). Reflections on foreign language study for highly able learners. In J. VanTassel–Baska, D. Johnson, & L. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 149–173). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Valdés, G. (2002). *Understanding the special giftedness of young interpreters* (Research Monograph No. 02158).Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

VanTassel–Baska, J. (1987). The case for teaching Latin to the verbally talented. *Roeper Review,* 9, 159–161.

VanTassel–Baska, J. (2004). Quo Vadis? Laboring in the classical vineyards: An optimal challenge for gifted secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 56–60.

التربية المهنية*

تُعَدّ التربية المهنية (CareerEducation) مكوِّناً مهمّاً من مكوِّنات المنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين، وهو في الحقيقة كذلك من نواحٍ عدّة. يُقدِّر الطلاب هذا النوع من التعليم تقديراً كبيراً؛ إذ قد يساعدهم على تلمّس طريقهم في فترة المراهقة المثقلة بنقص المعرفة حيال عالَم العمل، أو حاجاتهم الخاصة، أو تعدّد القدرات، أو المهن التي لا يصادفها المراهقون في البيت أو في المدرسة.

يمكن لهذا النوع من التعليم أن يسهِّل من عملية اتخاذ القرارات في مراحل الحياة اللاحقة. فضلاً عن توفير أنشطة منهاج مثيرة قد تلبّي عدداً من الحاجات الأكاديمية والسوسيو – عاطفية للطلاب الموهوبين. يُشار إلى أنّ التربية المهنية تختلف عن اختيار الوظيفة.

وبوجه عام، توثّق الكتابات الخاصة بالتربية المهنية المشكلات التي تستطيع تحسينها، ولكنّها لا تَعِدُ بالكثير بخصوص إسهام (أو فاعلية) نماذج برامج المنهاج الخاصة، أو المحتوى، أو النتاجات. وقد جاء هذا الدعم للتعليم الوظيفي في تعليم الموهوبين بناءً على قاعدة معلومات غير مكتملة، لكنّ الدراسات المتوافرة عن هذا الموضوع تشير إلى اتجاهات مماثلة مؤيدة لممارسات منهاجية محدّدة يمكن تبريرها والدفاع عنها.

* التربية المهنية: منحنى تربوي تعليمي يهدف إلى التأكيد على تدريس أخلاقيات العمل، وتعويد الفرد على بيئة العمل في فترة مبكرة من حياته – المترجم.

ما الذي نعرفه؟

تتوافـر فرص التربية المهنية تقريباً في مختلـف البرامج المقترحة لتعليم الموهوبين. ويحظـى اليافعون الموهوبون بقائمة طويلة من الفرص الوظيفية المحتملة، لكنّ بعض فئات مجتمـع الموهوبين، بمَـنْ فيها الإنــاث، (Grant,2000; Greene, 2003; Nepper Fiebig, 2003)، وبعضـ الأقليــات (Kerr, 2003) تعاني ظروفاً اجتماعية صعبة في الوصول إلى هذه البدائل، ومن ثَمّ بناء توقّعات شخصية لوظيفة المستقبل. وتتراوح هذه الظروف -مثلاً- من علاقــات أبويــة ومجتمعية، إلى تعصب وصور نمطية. ويوجد هــذا المدى الواسع داخل الفرد الموهوب نفسه، وداخل السياق الذي يدرس أو يعمل فيه.

مــن جانب آخر، يهتــم الشباب الموهوبون بمهــن عدّة يمكنهم ممارستهــا والقيام بها. ويعتمد الاستعداد الداخلي على تعدّد القدرات (Greene; Rysiew, Shore, & Leeb, 1999; Sajjadi, Rejskind, & Shore, 2001). أمّا الواقع الخارجي للفرص الوظيفية المتعدّدة فهو عبء وفرصة في آنٍ معاً؛ ما يتطلّب استثماراً كبيراً في اتخاذ قرار معقول في نهاية العملية.

وكمــا ذكرنــا سابقــاً، يجــب عــدم الخلــط بيــن التربيــة المهنيــة واختيــار الوظيفــة (Howley, 1989)؛ لأنّ هدف التربية المهنية هو التوعية والتثقيف بخصوص القدرات الذاتية والفرص المهنية، بما يسهّل عملية اتخاذ قرار اختيار المهنة في وقت لاحق. إنّ اختيار قرارات مهنيــة مبكرة ربّما يؤدي إلى إغلاق الباب أمام بدائل مهنية قد تكون أفضل، ولكنّها لم تؤخذ في الحسبان (Buescher, 1985).

وقد حذّر هاولي أيضاً من أنّ الخلط بين التربية المهنية واختيار الوظيفة قد يُفضي إلى تفاقم المشكلات التي يعانيها الشباب، خاصة الشباب الموهوبين، عند حصر اهتمامهم في الأجــر المرتفع، والمكانــة الاجتماعية، والبحث عن الرضا، وتحقيق الــذات. أضف إلى ذلك أنّ الخيــارات الوظيفيــة هي أيضاً خيــارات أسلوب حياة، وهي موجهــة بالقيمة (Rysiew et al.,1999).

مــن جانبــه، حــذّر فريدريكســون (Frederickson, 1979) من أنّ بعضـ الأشخاص الموهوبين قد يلجؤون إلى الاعتماد على الحظ بدلاً من اتخاذ قرار مدروس بخصوص الوظيفة. وإضافة إلى ارتباط الرضا بتعدّد القدرات، فإنّ وجوده أو عدمه لدى الأشخاص الموهوبين قد يرتبط أيضاً بالنزعة إلى الكمال.

تدعم البحوث هذه المخاوف. فهناك فكرة مقبولة تقول: "بأنّ الوظائف المتنوّعة المتميّزة تتوافـر فقط للأشخاصـ ذوي القدرات الفائقة، وإنّ هؤلاء الاشخاصـ يكونون عادة متعدّدي القدرات". وقد جاءت البحوث التي تناولت الفروق الجندرية في الوظائف لتؤكّد دقة الصورة العامــة السابقة هذه. وفي السياق نفســه، أجرت ريز (Reis, 1995) دراسة شملت 61 طالبة مــن خريجــات التربية المهنية، ونظّمــت مقابلات مع 21 منهنّ. وقد ذكــرت هؤلاء الطالبات أنّهــنّ كنَّ غير متأكّدات من خياراتهنّ الوظيفية، لكنّهنّ قلن إنّ أشقائهنّ من الذكور يفضّلون البحث عن وظائف متميّزة، عن طريق تشجيع الوالدين، أو استعدادهم لدعم خيارات التعلّم. وأضافـت الطالبات أنّهنّ شعرن بتوجههنّ نحو الوظائف المرتبطة نمطيّاً بالإناث، ولم يتوافر لهنّ الوقت لمتابعة مجالات مواهبهنّ.

وبالمثـل، أجـرت كريستينـا بيترســون (Peterson ,1982a, 1982b) مقابلات مع 31 مراهقاً موهوباً بخصوص تفكيرهم الوظيفي. وقد تَبيَّن لها ارتفاع توقّعات الذكور والإناث في تلـك الفترة مــن أعمارهم، ولكنّ الفتيات لم يفضّلن الوظائـف المرتبطة نمطيّاً بالإناث. من جانــب آخــر، حصلت الفتيات على علامات أقل في مقابــلات قياس التخطيط الوظيفي. وقد عبّــرت هؤلاء الفتيات عن اهتمامــات متنوعة أكثر من الفتيان، ولكنّهنّ لم يستطعن ربط هذه الاهتمامات بأولويات وظيفية محدّدة.

وقالت الفتيات أنّهنّ ينظرن إلى العمل بوصفه قيمة وصورة من صور التعبير عن الذات، لكنّ الفتيان أعربوا عن قيم مادية أكثر. وفي حال أخذنا هذه الدراسات مجتمعة، فإنّها تشير إلــى أنّ الفتيــات الصغيــرات الموهوبات ربّما كــنّ ينظرن إلى الجانــب الإيجابي من الفرص المتوافــرة لهنّ. ولكن، يبدو أنّهنّ والفتيان كانوا غيــر مستعدين للعقبات التي قد يواجهونها،

ولذلــك، فإنّ تعلّم اكتشاف هذه العلاقات والقيم الشخصية قد يُمثّل إسهاماً قيّماً في التربية المهنية لكلّ من الفتيان والفتيات.

من جانبه، ذكر ويلينغز (Willings,1980, 1983)، بعد خبرة فنية وملاحظة استمرت سنوات عدّة، أنّ اليافعين الموهوبين يواجهون صعوبة في فهم دور الموظف. ويبرز هذا التناقض عادة من طموحاتهم الوظيفية غير التقليدية، أو من بحثهم عن صيغ غير تقليدية من الوظائف المتعدّدة.

لاحَظ ويلينغز أنّ اليافعين الموهوبين قد يكونون عنيدين وحساسين من النقد، وضعفاء أمام رفض زملائهم لهم. وأنّهم قد يشعرون بالملل بسهولة. ولذلك، فإنّ تغيير الوظيفة باستمرار قــد يكون مردّه تعلّم ما يكفي من أيّ وظيفة واحدة في سنوات معدودات، في حين قد يستغرق هذا الأمر مدى الحياة بالنسبة إلى الآخرين ممّن هم أقل قدرة.

وفيما بعدُ، تصبح الوظيفة جزءاً من الهوية الشخصية لكثير من الأفراد الموهوبين، وهذا قد يرتِّب بتوقّعات خارجية فاعلة ومؤثّرة. وعلى الرغم من أنّ معظم الدراسات تعرِّف الموهبة علــى أساس الذكاء أو الأداء الأكاديمي، إلّا أنّــه يتعيّن على الشباب تأمّل حاجاتهم بخصوص الرضا الوظيفي أيضاً. ولا شكّ في أنّ استكشاف هذه الحاجات سيكون مكوِّناً فاعلاً في التربية المهنيــة للموهوبين، وكذلك استكشاف المخارج البديلة للموهبة والاهتمامات؛ لأنّ الاستثمار كلّه، أو المبالغة في استثمار المكوِّن الوظيفي وحده قد يكون مدمِّراً إذا فشل لسبب من الأسباب.

وفي حال توافرت الدراسات، فإنّها تُظهِر أنّ الشباب النابغين ينظرون إلى التربية المهنية نظــرة تقدير واهتمام. فقد أجرى ديلايل (Delisle, 1982) مسحاً طوليّاً ربط غياب التربية المهنية بالعجز في اتخاذ القرارات الوظيفية. ولاحَظ كلارك (Clark ,1988) أنّ منهاج التربية المهنية يحظى بمرتبة متقدّمة في خبرة المراهقين بالمرحلة الثانوية.

إنّ مثل هذه البحوث تثري قاعدة معلوماتنا في التربية المهنية، لدرجة أنّ هناك جوانب إشكاليــة في التفكير الوظيفي للطلاب الموهوبين واتخــاذ القرار، يمكن تحسينها عن طريق

موضوعـات محدّدة، لكنّ البحـوث مقصِّرة في اعتماد ممارسات أو نمـاذج منهاج معيَّنة في التربية المهنية.

وممّـا لا شكّ فيه أنّ نماذج التربية المهنية تكاد لا تحصى، ولكنّها لم تُختبر. لذا، يجب توجيـه البحوث التي ستتنـاول فاعلية هذا التعليـم مستقبلاً إلى البحث فـي أبعد من الرضا المعلن في ضوء تقرير كلارك، الذي أفاد أنّ منهاج التربية المهنية- حتى وإن لم يكن ذا جودة عالية- ربّما لا يزال يحتل مرتبة عالية من الرضا لدى الطلاب الذين يمرّون بهذه الخبرة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

علـى الرغم من إمكانية عمل دراسة تشمـل المستويات الثلاثة كلّها: البيت، والمدرسة، وغرفـة الصف، إلاّ أنّ منهاج التربية المهنية يعمل عادة على توسيع آفاق الخبرات المستمدة مـن البيت وغرفـة الصف. ولهذا، فمن الأفضل النظر إليه بوصفـه مهمة من مهام المدرسة ومسؤولياتها، وربّما تطلّب تعليمه توافُر معلّم متخصّص، أو مرشد مُلِمٍّ بالموضوعات المحدّدة الخاصة بالأطفال الموهوبين والإرشاد المهني. وتأسيساً على ما سبق، تقترح البحوث خمسة موضوعات يمكن تضمينها منهاج التربية المهنية للمراهقين الموهوبين، هي:

- القيم والحاجات الشخصية، والعوائق التي تحول دون تحقيقها في مجال العمل.
- مزايا الاهتمامات والفرص الوظيفية المتعدّدة، والصعوبات التي تعترض طريقها.
- الخيارات التقليدية والجريئة في اختيار الوظيفة.
- ربط القيم والحاجات والدافعية والمواهب بالوظيفة وأسلوب الحياة.
- مكافأة العمل: الداخلية، والخارجية.

أمّـا بيرت (Pyryt ,1993) فحدّد ستة موضوعات أو قضايا متكرّرة في كتابات التطوير المهني للطـلاب الموهوبين، هي: تعدّد القـدرات، والتوقّعات، وأسلـوب الحياة، والاستثمار، والتنقّل، والابتكار. ثمّ اقترح سبع إستراتيجيات يمكنها أن تعالِج بعض هذه القضايا على الأقل. وتتطابق الموضوعات الستة هذه مع خمسة موضوعات منهاجية معزَّزة بالبحوث، يمكن فهمها في ضوء ارتباطها بعدد من الإستراتيجيات السبع الآتية:

- تسريع المحتوى (يعالج الاستثمار، خاصة استثمار الوقت).
- تدريب الوعي الذاتي (التوقّعات، وأسلوب الحياة).
- تطوير مفهوم الذات (التوقّعات، والاستثمار، والتنقّل)
- التدريب على التواصل الاجتماعي الفاعل.
- حلّ المشكلات الإبداعي (الاستثمار، والتنقّل).
- إدراك دور الجنس.
- إدارة القلق والوقت (الاستثمار، والتنقّل، والتوقّعات).

يمكن دراسة كلّ واحدة من هذه الإستراتيجيات في ضوء علاقتها بمجموعة من مخرجات التربية المهنية، لكنّ تسريع المحتوى قد يكون تكميليّاً أكثر ممّا هو مركزيّاً فيما يخصّ الحاجة إلى التربية المهنية. وربّما يكون مفيداً معرفة أثر تسريع المنهاج المصاحب لبرنامج التربية المهنية.

وفي تمرين بدأ بمنهاج للتربية المهنية في التعليم العام، ثمّ قورِن لاحقاً بحاجات منهاج الموهوبين المتفق عليها، اقترح ماكدونالد وآخرون (Macdonald, Shore & Thomas ,1987) 11 نشاطاً خاصّاً لتضمينها منهاج تربية مهنية خاص بالطلاب الموهوبين، يمكن تطبيق بعضها في البيت، أو في غرفة الصف خارج نطاق أيّ برنامج رسمي للتعليم الوظيفي.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- مناقشة الأدوار المهنية في برامج التلفاز، وصفات مَنْ يحتلون هذه الوظائف، وواقعية صور الشخصيات. ثمّ التمييز بين الشهرة وجوهر العمل، وتحديد المدى المحدِّد للوظائف المعروضة على التلفاز (Clark, 1983).

في غرفة الصف:

- تشكيل مجموعة صغيرة، ثمّ توجيهها لدراسة الإعلانات المبوّبة؛ بغية تحديد التوجّهات، والتميّز الجندري، والمهارات، والمتطلّبات التعليمية (Clark, 1983).
- تنظيم قائمة بالأشخاص الذين يعرفهم الطلاب، والوظائف التي يشغلونها، وصفاتهم، وخلفياتهم.
- الاستفادة من الصحف والمجلات في تحديد المشكلات المحلية والوظيفية والعالمية التي تحتاج إلى حلول، وتحليل المشكلات على أساس الفرص الوظيفية الجديدة التي قد توجَد لمعالجة هذه المشكلات، وتعرُّف أفضل طريقة للتدريب على هذه الوظائف، علماً بأنّه يمكن للمجموعات الصغيرة أن تشارِك بعضها بعضاً في النتائج التي توصّلت إليها في المؤتمرات الصفية.
- تنظيم محاكاة للعب دور يُمثِّل مواقف حياتية حقيقية؛ بغية تعرُّف كيفية إسهام الأدوار الوظيفية المختلفة (فرديّاً، أو جماعيّاً) في حلّ المشكلات (Willings, 1983).
- الطلب إلى الطلاب تقمُّص أدوار أو أساليب حياة في المستقبل، ثمّ تدوين المعلّم آراءهم ومكنونات أنفسهم في سجل (Betts & Neihart, 1985).
- ترتيب بطاقات بالدراسات الجامعية تبعاً لأهميتها القصوى والمتوسطة والمخفضة، ثمّ مناقشة الأسباب التي دعت الطلاب إلى اختيارها أو رفضها، في ضوء فرص العمل والقيم والحاجات أو الاهتمامات التي يمكن أن توفِّرها مستقبلاً (Culbertson, 1985).
- قراءة سير حياة الأشخاص المشهورين الذين ذاع صيتهم في مهن مختلفة، مع تحليل الطرائق التي مكّنتهم من بلوغ الشهرة (VanTassel-Baska, 1983).
- إيجاد مركز للتعلّم يخصّ مهن أشخاص مهمين، وتعليمهم، وخبراتهم الوظيفية المتعدّدة.

في المدرسة:

- استضافة بعض المتخصّصين للتحدّث عن خبرات مسارهم الوظيفي، ثمّ تنظيم مقابلات يتقمّص فيها الطلاب أدوار شخصيات اشتُهرت في مهن معيَّنة، ثمّ توجيه الطلاب لكتابة سيرتهم الذاتية؛ بغية تقديمها لشغل وظيفة شاغرة.
- توجيه دعوات إلى المعلّمين أو المرشدين الذين قد ينظّمون نواديَ لمناقشة الفرص الوظيفية خارج نطاق المنهاج الرسمي؛ ما قد يساعد الطالبات، أو أفراد الأقليات، أو الطلاب الآخرين، الذين قد تُشكِّل غرفة الصف بالنسبة إليهم عائقاً يحول دون تحقيق قدراتهم، أو تلبية طموحاتهم الوظيفية (Grau, 1985).

المراجع

Betts, G. I., & Neihart, M. F. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review,* 8, 18–23.

Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Review,* 8, 10–15.

Clark, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential for children at home and at school* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd ed.).Columbus, OH: Merrill.

Culbertson, S. (1985, May/June). Career guidance for the gifted. *G/C/T,* 32, 16–17.

Delisle, J. R. (1982). Reaching towards tomorrow: Career education and guidance for the gifted and talented. *Roeper Review,* 5, 8–11.

Frederickson, R. H. (1979). Career development and the gifted. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 264–276). Des Moines, IA: Kendall/Hunt.

Grant, D. F. (2000). The journey through college of seven gifted females: Influences on their career related decisions. *Roeper Review,* 22, 251–260.

Grau, P. N. (1985, May/June). Counseling the gifted girl. *G/C/T,* 32, 8–11.

Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Ro–eper Review,* 25, 66–72.

Howley, C. B. (1989). Career education for the gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* 12, 205–217.

Kerr, B. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment,* 11, 168–186.

Macdonald, K., Shore, B. M., & Thomas, M. (1987). *Gifted students and career education.* Unpublished manuscript, Protestant School Board of Greater Montreal and the Ministère de l'éducation du Québec (Ministry of Education of Quebec).

Martin, G. (1984, January/February). Finding the right slot. *G/C/T,* 31, 10–12.

Nepper Fiebig, J. (2003). Gifted American and German early adolescent girls: Influences on career orientation and aspirations. *High Ability Studies,* 14, 165–183.

Peterson, K. (1982a). *Gifted children and career decision making.* Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, QC, Canada.

Peterson, K. (1982b). Gifted girls and career decision-making [Jeunes filles sourdouées et prise de décision professionnelle]. *Cognica,* 14(2), 1–3.

Pyryt, M. C. (1993). Career development for the gifted and talented: Helping adolescents chart their futures. *Journal of Secondary Gifted Education,* 5, 18–22.

Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent deviated: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly,* 39, 162–170.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling and Development,* 77, 423–430.

Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies,* 12, 27–43.

VanTassel-Baska, J. (1983). The teacher as counselor for the gifted. *Teaching Exceptional Children,* 15, 144–150.

Willings, D. (1980). The creatively gifted: Recognizing and developing the creative personality. Cambridge, England: Wookhead–Faulkner.

Willings, D. (1983). Issues in career choice for gifted students. *Teaching Exceptional Children,* 15, 226–233.

البرامج المدرسية

يُعَدّ توفير البرامج المناسبة في المدرسة للطلاب الموهوبين والنابغين عملية أكثر تعقيداً من تطبيق أيّ نموذج إداري، أو شراء مواد لاستخدامها مع الطلاب الصغار. ومردّ ذلك هو وجود كثير من المسائل التي يتعيّن مراعاتها عند تخطيط برامج يمكن الدفاع عنها. ومن هذه المسائل: قضايا تتعلق بالموقف الفلسفي، واكتشاف المواهب، وتجميع القدرات، وإعداد المعلّمين، والدعم الأسري، والتقويم، وتوفير المكان، والجداول الزمنية. وتكون هذه البرامج «أول ما يعاني مبضعَ الجراحة عند تخفيض الموازنات»؛ أي إنّ هذه البرامج هي أول ما يتضرر من إجراءات خفض الميزانية (Peine, 1998). لذا، فإنّ تطبيق أيّ برنامج لا يعني استمراره إلى الأبد. وعلى الرغم من أنّ بعض الباحثين الذين يعملون في مجال التعليم العالي يتحدّثون عن موجة جديدة من الاهتمام الأكاديمي في برامج الموهوبين، إلّا أنّ العاملين في الميدان المحلي يتحدّثون عن تضاؤل الخيارات والدعم المتوافرة فعليّاً للطلاب (Purcell, 1994).

ما الذي نعرفه؟

يُعرِّف فيلدهوزن (Feldhusen ,1998a) أيّ نموذج برنامج «بالنظام المخطّط بشكل مفصَّل، الذي يُسهِّل تفاعل الشباب الموهوبين مع المنهاج لإنتاج التعلّم» (ص 21). وقد أشار إلى أنّ البرامج تُصمَّم لهدف محدَّد هو تقديم المحتوى بسرعة أكبر، أو تركيز أكثر، أو تعقيد أكبر ليناسب نبوغ الطلاب واهتماماتهم. أمّا الطريقة المفضّلة لاختيار برنامج ما فهي اكتشاف حاجات الطلاب، ثمّ تصميم البرنامج (أو البرامج) لتلبية تلك الحاجات. ومع

ذلك، فإنّ البرنامج يُصمَّم غالباً بطريقة يسهل معها تطبيقه وإدارته، وتضمن مشاركة الطلاب فيه. من جانبه، أكّد فيلدهوزن (Feldhusen, 1998b) أنّ عملية اكتشاف المواهب يجب أن تُفضي -حتماً- إلى العثور على الطلاب الذين يمكنهم التعامل مع البرامج المتوافرة بكفاءة وفاعلية (ص 194).

أمّا القرارات الخاصة بوضع الطلاب في ترتيب صفي معيَّن فتشمل: تجميع كثير من الطلاب الموهوبين في غرفة صف واحدة، وتجميع مجموعات من الطلاب للمشاركة في برامج السحب ذات الصبغة العامة، أو في تعليم موضوع محدَّد في أثناء مُدد زمنية من اليوم أو الأسبوع -بحسب المستوى الصفي-، والتجميع عن طريق الصفوف، وتحويل الطلاب إلى برامج الموهوبين التي تتطلّب قضاء يوم كامل داخل المدرسة النظامية، وسحب الطلاب من منطقة أوسع للالتحاق بمدارس جاذبة تركِّز عادة على موضوع معيَّن، مثل: الرياضيات، أو التكنولوجيا، أو الفنون.

وفيما يخصّ البرامج التي تطبَّق داخل غرف الصفوف النظامية، فهي برامج تُعنى بتغيير طبيعة المنهاج، وتعزيز فرص الإثراء. أمّا البرامج الملحقة (المضافة) بالجدول المدرسي فهي تلك التي يقودها أولياء أمور متطوعون، مثل: برامج التوجيه ومجموعات النقاش*، والدروس الخاصة التي تقدِّمها الجامعات والمتاحف المحلية أو المكتبات، والنوادي أو منظّمات الخدمات.

ومن المثير للاهتمام أنّه حتى بوجود هذا المدى الواسع من الخدمات، فإنّ بحث روجرز (Rogers, 1999) أشار إلى المكاسب الأكاديمية الكبيرة التي يحقِّقها الطلاب الذين يلتحقون بواحدة من هذه الخدمات. وربّما تكون الأشياء التي يراها كلّ طالب فريدة بالنسبة إليه، هي: البرنامج، وقيادة معلّم مستعد للعمل مع الطلاب الموهوبين، وسرعة البرنامج، وعناصر الدافعية، أو هذه العوامل كلّها مجتمعة.

من جانبها، تابعت دلكورت وزملاؤها (Delcourt, Lloyd, Cornell, & Goldberg, 1994) أكثر من 1000 طالب من الصفين: الثاني والثالث على مدى سنتين. وقد كان أداء

* يهدف برنامج مجموعات النقاش Junior Great Books Discussion Groups إلى الارتقاء بمهارات الطلاب في القراءة والتفكير والتواصل عن طريق طرح الأسئلة، والنقاش، والكتابة، وتبادل الأفكار- المترجم.

الطلاب الملتحقين بالبرامج أفضل من أداء غير الملتحقين بأيّ برنامج. وتَبيَّن أنّ أداء الطلاب الذيـن ترعاهم بعض المدارس الخاصة، وبرامج الصفوف المنفصلة، وبرامج السحب، كان أفضـل مـن أداء الطلاب المشاركين في البرامج المطبَّقة داخـل الغرفة الصفية. ومع ذلك، وجـد الباحثون أنّ النماذج جميعها فشلت في تلبية حاجـات الطلاب الموهوبين كلّها، ونبّهوا على أنّ الخيارات بخصوص نماذج البرامج تعتمد على السياق إلى حدّ كبير. ولتوضيح وجهة نظرهم، فقد وصفوا البرامج المثالية لكلّ نموذج.

وبالنسبة إلينا، فقد وصفنا كثيراً من البرامج التي تعتمد على أفضل قاعدة ممارسات في أجـزاء أخرى من هذا الكتاب. وناقشنا في أجزاء خاصة القرارات الأساسية المختلف عليها حيال ضرورة تجميع الطلاب لتلقّي الخدمات، وبيان كيفية ذلك، ومزايا التسريع، والأساليب المتبعة في الغرفة الصفية للضغط، واستخدام مهارات الاستقصاء ومستويات التفكير العليا، ومـدى إسهام برامج الجامعـة والتلمذة في تلبية حاجات الطـلاب الموهوبين. وتقع خيارات البرنامج المعروضة عادة ضمن الفئات الآتية: الإثراء، والمنهاج المتمايز، والتفريد، والفصول الخاصة Special Classes، والمسابقات، والخبرات اللاصفية.

ختامـاً، يتعيّـن على المعلّمين ملاحظة أنّ هناك قدراً كبيـراً من التداخل بين البرامج؛ لأنّهـا جميعـاً تبنى على القواعد الأساسية لما هو مناسب للطلاب الموهوبين، علماً بأنّ بعض البرامج استُفيد منها مدّة عشرين عاماً أو أكثر. أمّا البرامج الحديثة فتستخدم طرائق متطوّرة لتوفير تشكيلة من الخيارات يمكنها تلبية حاجات الطلاب المتنوعة.

الإثراء Enrichment

يوجد نموذجان للإثراء (Enrichment) مستخدمان على نطاق واسع حول العالَم، هما: نـموذج بـوردو الإثـرائـي ذو المراحل الثـلاث (Feldhusen & Kolloff, 1981) (the Purdue Three Stage Enrichment Model)، ونـمـوذج الإثـراء الثلاثي the Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977). ويشتمل كلّ واحد منهما على ثلاثة مستويات من الأنشطة تُفضي إلى تحقيقات مستقلة ونتاجات كبيرة. ويستطيع الطلاب النابغون وذوو الدافعية الانتقال إلى المستوى الأعلى، في حين يمكن للآخرين المشاركة بحسب قدراتهم.

وفي عام 1994م، وسّع رينزولي نموذج الإثراء الثلاثي ليصبح نموذجاً لعموم المدرسة؛ بغية تحسين جودة التعلّم للطلاب جميعاً. وذكر روجرز (Rogers, 1999) أنّ مفهوم التطوير المعمّق هو أكثر أنواع الإثراء فاعلية، وأنّ توسيع المنهاج والفرص العادية لتقبّل أفكار واهتمامات جديدة يؤدي إلى إنتاجية أقل، لكنّه قد يكون خطوة أولى في اتجاه مفهوم التطوير. وكما هو الحال بالنسبة إلى أنواع التعلّم كلّها، فإنّ الإثراء يجب أن يكون واضحاً ومفصّلاً، لا مجرّد خدمة إضافية مؤقتة.

المنهاج المتمايز Differentiated Curriculum

تُبنى النماذج المستخدمة في برامج الموهوبين -على نطاق واسع- على فكرة تغيير المنهاج؛ بغية التعبير عن محتوى تسريع معمّق ومتطوّر، وتدريس العمليات الإبداعية والمعرفية وتكاملها، وتركيب التعلّم ونشره باستخدام نتاجات مهمة. تبنى هذه البرامج عادة على مواد مطبوعة، مع أنشطة تعتمد على استخدام إستراتيجيات مستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم (Bloom's taxonomy, 1956)، أو الكتابات الكلاسيكية (Thompson, 1996)، وعلى دراسة الثقافات، والموضوعات العلمية، واستخدام حلّ المشكلات الإبداعي (Osborn, 1963)، وتطوير الأعمال الأصلية في الفن والتمثيل الإبداعي، والاهتمامات المتعلّقة بنمو شخصية خاصة، وخدمة التعلّم. فمثلاً، قام بنبو وستانلي (Benbow & Stanley ,1983)، وفان تاسيل - باسكا (VanTassel-Baska ,1982)، بإعادة تنظيم محتوى الرياضيات والاهتمامات على التوالي بطريقة فاعلة، بناءً على مفاهيم المستويات العليا ومهاراتها، ممّا وفّر للطلاب طريقة مؤثِّرة وشاملة للتعلّم.

وقد اشتُهِرت بعض محاولات تمايز المنهاج بأنّها فاعلة مؤثِّرة، في حين وُصِفت أخرى بأنّها عادية، أو رديئة لدرجة أنّه لا يمكن الدفاع عنها. لذا، حذّر تاننبوم (Tannenbaum,1998) من العواقب المترتّبة على استخدام منهاج معدّل يفتقر إلى الأهداف والتطبيق الصحيحين. ففي مثل هذا الحال، فإنّ الطلاب الموهوبين لن يستفيدوا شيئاً، حتى في الصفوف الخاصة. وفي السياق نفسه، أشار آرشامبولت وزملاؤه (Archambault et al. ,1993)، وشور وديلكورت (Shore & Delcourt, 1996) إلى

دراســة شملت 3400 غرفة صفية، وتَبيَّن منها أنّ إجراءات طفيفة فقط أُجريت على المنهاج لتلبيــة حاجات الطلاب الموهوبين، حتى في تلك المدارس التي تطبِّق أحد برامج الموهوبين داخل الصف.

وربّمــا يكون أكثر البرامج المتمايزة استخداماً لمرحلة ما قبل دخول الكلية، هو برنامج البكالوريــا العالمية في مدارس ثانويــة مختارة. وهذا البرنامج يؤهــل المشاركين فيه للسنة الجامعيــة الأولى عن طريق منهاج معمّق ودراسات مكثّفة تشمل مقررات في نظرية المعرفة، واثنتيــن من اللغــات، والرياضيات، والعلــوم، وبعض الموضوعات الاجتماعيــة ذات المستوى المتقــدّم، ومجموعة من المشروعــات الإبداعيــة والجمالية، والمواطنــة العالمية، والخدمة الاجتماعية.

يُـذكَـر أنّ كثيـراً مـن البـرامـج - للـصـفـوف جميعها- تتضـمّـن اسـتـخـدام التعلّم القـائـم علـى المشكلة الـذي يـدمـج الفـهـم المفاهيمي، والمحتوى المتمايز، والعـمـلـيـات والـنـتـاجـات والـتـعـلّـم الـمـوجّـه ذاتـيّـاً فـي وحــدات دراسـيــة مـتـطـوّرة (Center for Gifted Education, 1997; Gallagher, 1997).

التفريد Individualization

يقول تملنسون (Tomlinson ,1999): "إنّ التفريد (Individualization) هو استجابة المعلّـم لحاجات الطالب، مسترشداً بمبادئ التفريد، مثل: المهام التي تحترم ذكاء الطالب، والتجميع المرن، والقياسـ والتعديل المستمرين» (ص 15). وبوجه عام، يستخدم المديرون والمعلّمـون الذين يستجيبون لحاجات الطلاب مجموعةً واسعة من الإستراتيجيات في اختيار البرامــج المناسبة للطلاب، والمواد التي تجذب اهتمام الطالــب وتنقله إلى مستويات تفكير أعلى، والدراسات المستقلة، وضغط المنهاج، وغيرها.

وفيما مضى كان تفريد التعليم يقتصر على عمل كلّ طالب وحده في برنامج منفرد. أمّا اليوم فمن المتعارف عليه أنّه يتعيّن النظر إلى كلّ طالب بوصفه فرداً مستقلّاً، والتخطيط له

علـى هـذا الأساس، وأنّ أفضل طريقة لذلك -أحياناً- تتمثَّل في وضعه مع آخرين يحتاجون إلى التدخّل التربوي نفسه.

الفصول الخاصة Special Classes

قـد لا يكون بمقدور الطلاب من ذوي المواهب والاهتمامـات الخاصة تطوير قدراتهم؛ نظراً إلى ضيق الوقت المتاح، أو محدودية الخبرة في غرفة الصف العادية. وفي أغلب الأحيان، يوفِّـر أولياء الأمور الدروسَ والموجّهين والتدريب في الفنون والألعاب الرياضية واللغات، وما شابه. وقد يستطيع المعلّمون مساعدة أولياء الأمور على إيجاد المعلّمين والموجّهين المطلوبين.

أمّا البرامج التي تهيّئ للطلاب دراسة متطوّرة فتتمثّل في خيارات برامج المدرسة الثانوية، مثل: مساقات التسكين المتقدّم التي تؤهل الطلاب لدخول الكليات، ودروس الشرف التي تتناول موضوعات تتراوح من الفنون إلى علم الحيوان. ويمكن أن يستفيد الطلاب الصغار من برامج مجموعـات النقاش الخاصة بالطلاب الموهوبين لفظيّـاً (Nichols, 1992). يُذكَر أنّ بعض الجامعـات توفِّر حالياً مساقات بالمراسلة. ويمكن للطـلاب الذين يحقّقون متطلّبات الصف وشـروط الجامعة الحصول على اعتماد للمقرر عن طريق التسريع، أو اختيار مقرر المراسلة في أحد مجالات الاهتمام من دون اعتماد من المدرسة.

المسابقات الأكاديمية Academic Competitions

توفِّـر المسابقات المدرسية للطـلاب فرصاً جيدة لتطوير مواهبهـم، وتعزيز الثقة في قدراتهم. ومن أشهر هذه المسابقات مهرجان (أولمبياد) الرياضيات، ومؤتمر الاختراع، وحلّ المشكلات المستقبلية، والتهجئة، والمناظرات، والمسابقات التي ترعاها المنظمات والنوادي والجامعات المحلية. ويُسهِم أولياء الأمور غالباً بفاعلية في تنظيم هذه البرامج في المدارس، والعمل بوصفهم مدرّبين وقادة.

الخبرات اللاصفية Extraschool Experiences

يمكـن لأولياء الأمور والمعلّمين العمل معـاً لإبقاء الطلاب على معرفة بالفرص المتاحة خارج المدرسة فيما يخصّ تطوير المواهب. وفي المقابل، يستطيع الطلاب الموهوبون البحث

عن البرامج التي تفـي بحاجاتهم واهتماماتهم، مثل برامج الصيف التي تنظّمها الجامعات، وبرامج عطلة نهاية الأسبوع، وإنتاج الأعمال المسرحية وغيرها. وغالباً ما يُعلَن عن هذه الفرص والبرامـج عن طريق المدرسة، ويَشتـرط كثير منها الحصول على توصيـة من المعلّمين أو/ وسجـل الصف. وفي الوقت الذي يتخذ فيه الطلاب وأولياء الأمور القرارات المناسبة لكيفية قضـاء الوقت خارج المدرسة، يستطيع المعلّمون تسهيل عملية القبول، وتيسير الحصول على مساعدة مالية، عند الضرورة، وتشجيع انتقاء أفضل الخيارات.

المدارس الخاصة Special Schools

في خطوة حاسمة تهدف إلى الوفاء بحاجات الطلاب الموهوبين من ذوي الأداء الضعيف فـي المدارس العامة، تأسّست طُرز (أنـواع) فريدة من المدارس لهـذا الغرض. وقد أجرى بوكانـان، وورنر (Buchanan & Woerner, 2002) بحثـاً تناول ستّاً من بين خمس عشرة مدرسـة مـن هذه المدارس في مختلف أنحـاء الولايات المتحدة. وأظهـر البحث أنّ البرامج المبتكـرة في هـذه المدارس تُمثِّل مجتمعـات تعلّم صغيرة، وخطط تدريـس شامل قائم على «الأفكار الكبرى» والمشكلات العالمية بدلاً من مجالات المحتوى غير المترابطة، وعلى أهداف البرامج التي تركِّز على الاستمتاع بالتعلّم، وتطوير حياة ذات معنى.

وقـد كان بحثهما محدوداً؛ إذ لم يُقدِّما صورة واضحة عن التحصيل الأكاديمي لأسباب عدّة، أبرزها: وجود مدارس حديثة جدّاً، وأخرى لا تزال في طور التطبيق لا في مرحلة التقويم. ومـع ذلـك، تشير البيانـات النوعية للطلاب إلى درجـة عالية من الرضـا الشخصي، والنمو الأكاديمي الظاهر.

البرامج التي تستهدف مجتمعات معيَّنة

تعالـج البحوث الحديثة مسألة قلـق المربين من عدم شمول كثير من برامج الموهوبين الحالية في المدارس، الطلاب الملوّنين وذوي الخبرات المحدودة بسبب الفقر. لذا، فإنّ شمول هؤلاء الطلاب في إجراءات اكتشاف المواهب، والعمل على إبقائهم في برامج الموهوبين، يُعَدّ هدفاً رئيساً لمدارس المناطق التعليمية جميعها.

أعَـدّ مونتغومـري (Montgomery, 2001) دراسـة عـن المجتمعـات المحرومـة، شملـت مشاركة الهنود الأمريكييـن الأصليين في برامج المدرسة، وألقـت الضوء أيضاً على الصعوبـات التـي يواجهها طلاب المناطق الريفية. وكذا الحـال بالنسبة إلى دراسة غرانثام (Grantham ,2003) التـي ركّزت على الجهود والمساعي المبذولة لزيادة مشاركة الطلاب السود في برامج المدرسة.

من جانب آخر، اقترح بورلاند، وشنور، ورايت (Borland, Schnur, & Wright ,2000) عملية واعدة، مع أنّها معقّدة، لاكتشاف المواهب، ومتابعة توفير برامج لطلاب الأقليات والطلاب المحرومين اقتصاديّاً. وقد بدأ مشروعهم بأطفال رياض الأطفال الموهوبين، وانتهى بدراسة حالة تستخدم فيها بيانات القياس السيكولوجي والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب المقابلات المتكـرّرة مع المعلّميـن وأولياء الأمور، وملاحظة الطلاب على مـدى سنوات عدّة. وفي واقع الأمر، فقد عكست النتائج التي توصّلوا إليها صدقاً وثقة في عمليات اكتشاف المواهب، وأحيت الأمل في توفير البرامج والخدمات المناسبة لرعاية الأطفال المستبعدين من هذه البرامج.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- اضطلاع أولياء الأمور بمسؤولية تعرُّف البرامج المتوافرة لأطفالهم، وفهم أهداف هـذه البرامـج وغاياتها، والمشاركة فـي الفريق الذي يتخذ القـرارات بخصوص مشاركة أطفالهم.
- افتقـار المدارس إلى الموظفين القادرين علـى تقديم كثير من البرامج للطلاب. لـذا، يتعيّن على أولياء الأمور والراشدين الآخرين في المجتمع أن ينبروا للقيادة، ويوفّروا البرامج التي يحتاج إليها الطلاب. وقد وجدت بعض الشركات أنّ السماح لموظفيها بالتطوّع في المدارس يكسبها احترام الجمهور، ويساعد على تعليم الطلاب بصورة أفضل.

في المدرسة:

- تحمُّل المعلّميـن وموظفي المدرسـة الآخرين مسؤولية إيجـاد البرامج التي تلبي حاجـات طلابهم، وتمكّن المعلّمين من التطويـر المهني، والإشراف الذي يضمن تطبيـق مكوّنات البرنامج، والتقويم المنتظم لقياس فاعلية البرنامج بالنسبة إلى كلّ طالب على انفراد.
- تضافر جهود المرشدين والمعلّمين وأولياء الأمور معاً؛ بغية حفز الطلاب إلى العمل الجاد، والاستفادة القصوى من الفرص المتوافرة في تطوير مواهبهم.
- بمساعـدة الكـمّ الهائـل مـن البرامـج وصناديـق الأدوات ومجموعـات الدروس المتوافـرة فـي السوق، والخيـارات اللاصفية المتنافسة على مـلء وقت الطالب؛ يتعيّـن على الراشدين التحلّـي بالحكمة في أثناء توجيه الطـلاب، وفي القرارات التـي يتخذونهـا لرفـد المدرسـة بآخـر الابتـكارات وأدوات التقنيـة. وبـذا، فلا مناص مـن إحداث تغييـرات، وأفضـل الخيارات هي تلـك التي تُقرّهـا فرق من المعلّميـن وأولياء الأمور والطلاب والإداريين، بمساعدة من البحوث القائمة على أفضل الممارسات.
- فـي ضوء كلّ ما تقدّم، يجب أن يحظى الطلاب بالبرامج التي يمكن الدفاع عنها، وتناسِـب مواهبهم. وهـذا يعني ضرورة مساعدتهم، والتخطيـط لهم على أساس فردي.

المراجع

Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C.L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of anational survey of classroom teachers* (Research Report No. 93101). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Belcastro, F. P. (1987). Elementary pullout program for the intellectually gifted—boon or bane? *Roeper Review,* 9, 4 –11.

Benbow, C., & Stanley, J. (1983). *Academic precocity.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.Handbook I: Cognitive domain.* New York: Longmans Green.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly,* 44, 13–32.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 164–171.

Buchanan, N., & Woerner, B. (2002). Meeting the needs of gifted learners through innovative high school programs. *Roeper Review,* 24, 213–219.

Center for Gifted Education. (1997). *What a find! A problem based unit.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Delcourt, M. A. B., Lloyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes (Research Monograph 94108). Storrs: *National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.*

Feldhusen, J. F. (1998a). Programs and services at the elementary level. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 211–223). Denver, CO: Love. Feldhusen, J. F. (1998b).Identification and assessment of talented learners. *In J. VanTassel–Baska (Ed.),* Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 193– 210). Denver, CO: Love.

Feldhusen, J. F. (1991). Gifted students must have time together in learning activities at their level and pace. *Images,* 5(2), 2–3, 12–13.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1981). A three stage model for gifted children. In R. E. Classen, B. Robinson, D. R. Classen, & G. Libster (Eds.), *Programming for the gifted, talented, and creative: Models and methods book of readings* (2nd ed., pp. 111–117). Madison: University of Wisconsin–Extension.

Gallagher, S. A. (1997). Problem–based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted,* 20, 332–362.

George, D. R. (1993). Instructional strategies and models for gifted education. In K.A. Heller, F. J. Mņks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 411–425). Oxford, England: Pergamon Press.

Goldstein, D. R., & Wagner, H. (1993). Afterschool programs, competitions, school olympics, and summer programs. In K. A. Heller, F. J. Mṇks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 593–604). Oxford, England: Pergamon Press.

Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski County Special School District's advocacy ef– forts. *Gifted Child Quarterly,* 47, 46–65.

Hoover, S. M., Sayler, M. F., & Feldhusen, J. F. (1993). Cluster grouping of gifted students at the elementary level. *Roeper Review,* 16, 13–15.

Montgomery, D. (2001). Increasing Native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools,* 38, 467–475.

Nichols, T. M. (1992). A program for students and teachers: The Junior Great Books Program. *Gifted Child Today,* 15(5), 50–51.

Osborn, A. (1963). *Applied imagination.* New York: Scribner's.

Peine, M. (1998). Practical matters. *Journal for the Education of the Gifted,* 22, 37–55.

Purcell, J. H. (1994). *The status of programs for high ability students* (Collabora– tive Research Study CRS94305). *Storrs: National Research Center on the Gifted andTalented,* University of Connecticut.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model:* A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learn– ing Press.

Renzulli, J. S. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: *Creative Leaning Press.*

Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An es– sential strategy for working with gifted students. *Elementary School Journal,* 82, 185–194.

Rogers, K. (1999, March). *Research synthesis of best practices.* Paper presented at the National Curriculum Conference, College of William and Mary, Williamsburg, VA.

Shore, B. M., & Delcourt, M. A. B. (1996). Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. *Journal for the Education of the Gifted,* 20, 138–145.

Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the gifted: To be or not to be. *Journal for the Education for the Gifted,* 22, 3–36.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thompson, M. C. (1996). Mentors on paper: How classics develop verbal ability. In J. VanTassel–Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students* (pp. 56–74). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 429–460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

VanTassel–Baska, J. (1982). Results of a Latin–based experimental study of the verbally precocious. *Roeper Review,* 4, 35–37.

التسريع

يكون أداء الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرامج التسريع (Acceleration) غالباً أعلى من أداء زملائهم الموهوبين من العمر نفسه الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج. وفي بعض الحالات، يستطيع الطلاب إتقان الموضوعات المدرسية في جزء من الوقت المخصّص لهم أصلاً في تسلسل المنهاج المعتاد. وعادة ما يعني التسريع في التفكير الشعبي مسألة تخطي الصفوف، إلّا أنّ للتسريع -في الحقيقة- أشكالاً عدّة. وكثيراً ما يعرِب أولياء الأمور والمعلّمون عن قلقهم ممّا يسبِّبه التسريع للطلاب المتميّزين من خطر التعرّض لصعوبات اجتماعية وعاطفية. وقد تناولت البحوث هذه التأثيرات بدرجة أقل من تناولها للنتاجات الأكاديمية، ولكنّ التحليلات الحديثة كشفت وجود العديد من المناحي الإيجابية التي يمكن استخلاصها من البحوث مقارنة بالمشكلات التي قد تعيق استخدام إستراتيجيات التسريع.

ما الذي نعرفه؟

يُعَدّ تسريع الطلاب الموهوبين أكاديميّاً من أكثر الممارسات التي يوصي المتخصّصون باستخدامها (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991). وقد ظهرت الدراسات التجريبية أول مرّة في مطلع الثلاثينيات من القرن الماضي، وتبع ذلك مراجعات إيجابية في العقود اللاحقة (Daurio, 1979; Passow, 1958; Pressey, 1949; Rogers, 2004). وقد نشِر في عام 2004م تقرير بعنوان: أمة مخدوعة: كيف تؤخِّر المدارس ألمع طلاب أمريكا*،

* هذا التقرير الذي يحمل عنوان A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students متاح لمن يريد الاطلاع عليه باللغة العربية والإنجليزية على موقع Institute For Research and Policy Acceleration – المترجم.

ركّز على مزايا التسريع، وكيفية نقلها إلى الجمهور وصنّاع القرار (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004). وبصـورة عامة، يُعرَف التسريع بأنّه الاعتراف بتحصيل الطلاب المسبق (Southern, Jones, & Stanley, 1993). ومع ذلك، تشمل الممارسة أيضاً التقدّم الأكاديمي المبني على قدرات الفرد دونما اعتبار للعمر (Paulus,1984)، وتتطلّب تعديل المنهاج، وكذا إجراءات إدارية خاصة بتسكين الطلاب (Schiever & Maker, 2003).

ومـع أنّ المعلّميـن يميلـون إلـى افتراض أنّ التسريـع يعنـي تخطـي الصفـوف (Southern, Jones, & Fiscus, 198989)، ألاّ أنّ هناك أنواعاً أخرى من التسريع، أبرزها: الدخـول المبكـر في الروضة أو الصف الأول، وتسريع الموضوعـات التي يتعرّض لها الطالب وقتاً محـدّداً في أثناء اليوم المدرسي وتكون أعلى من مستوى صفه، واختزال المنهاج لإتمام ثلاث سنوات من التعليم في سنتين، والصفوف غير النظامية سريعة المراحل، ودخول الكلية المبكر (Southern & Jones, 2004).

دخول الروضة المبكر

علـى الرغم من توافـر الدراسات التـي تُعنى بالدخـول المبكر في الروضـة أو الصف الأول، فـإنّ كثيـراً من هذه الدراسات تركّز على الاستعـداد المدرسي، ولا تهتم عادة بحالات القبـول المبكر المبنيـة على النبوغ المبكـر (Southern et al., 1993). وقـد شمل التحليل البعـدي الـذي أجـراه روجـرز (Rogers, 1992) دراسات القبـول المبكر، ولكنّـه لاحَظ أنّ المعلومات الواردة في الدراسات تكون سطحية غالباً لدرجة يصعب معها تحليلها. وفي المدّة الأخيرة، اكتشـف غانييه وغانيير (Gagné & Gagnier, 2004) فروقاً قليلة بين الملتحقين بالمدرسـة مبكـراً ومجموعة مقارنة مـن الأطفال العاديين من العمر نفسـه، في أثناء عملية التقويـم التـي أشرفت عليها معلّمـات الروضة والصـف الثاني. ودرسـت آن روبنسون وويمر (Robinson & Weimer, 1991; & Robinson, 2004) الكتابات الخاصة بالدخول المبكر، وتَبيَّن لهما أنّ دراسات الأطفال متأخري الولادة حجبت فهمنا للدخول المبكر للأطفال النابغين المختارين بعناية، إلّا أنّ النتائج الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للقبول المبكر بدت إيجابية.

المقررات المتقدمة للطلاب الموهوبين

في عام 1984م، نشر كوليك وكوليك (Kulik & Kulik) تحليلاً بعديّاً مؤثّراً عن التسريع. وبعد مرور نحو عشر سنوات، كرّر كوليك (1992) هذا التحليل، وتوصّل إلى النتائج نفسها تقريباً. وقد شملت المراجعة الأولى 21 تقريراً، في حين شملت الثانية 32 دراسة. وتطلّب شمولها في التحليل البعدي، استخدام الدراسات مجموعات ضابطة، أو مجموعات مراقبة. واستخدمت الدراسات كلّها اختبارات تحصيل مقنّنة لقياس النتاجات (Kulik, 1992, p.36).

وقد وجد كوليك وكوليك نوعين من المقارنات؛ إذ تَبيَّن لهما أنّ نصف الدراسات شملت الطلاب الموهوبين من العمر الزمني نفسه الذين لم يمرّوا بالتسريع لقياس تأثيراته. أمّا النصف الثاني منها فقارن الطلاب المُسرَّعين بالمجموعة الضابطة من الطلاب النابغين أكاديميّاً ممّن هم أكبر سنّاً. وقد اختلفت النتائج بين المقارنتين. فعند مقارنتهم بالطلاب الموهوبين غير المُسرَّعين من العمر نفسه، كان أداء الطلاب المُسرَّعين أعلى بصف واحد تقريباً. أمّا عند مقارنتهم بالطلاب الموهوبين المماثلين من الأكبر سنّاً، فقد حافظ الطلاب المُسرَّعون على أدائهم.

وقد لاحَظ كوليك أنّ مقارنة المُسرَّعين بأكبر الطلاب سنّاً كانت مثيرة للإعجاب؛ لأنّ معظم هؤلاء الطلاب كانوا أصغر سنّاً بسنة واحدة على الأقل من نظرائهم الموهوبين. وقد هدفت الدراسات التي شملتها المراجعة التحليلية البعدية إلى استقصاء المنهاج المختزل في مستويات صفوف نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الثانوية. وقد ركّزت 9 دراسات من بين 23 دراسة على الرياضيات. فمثلاً، درس لودمان (Ludeman, 1969) ضغط الرياضيات للصفين: السابع والثامن في سنة واحدة بدلاً من سنتين، في حين درس كلاوسمير وويرسما (Klausmeier and Wiersma, 1964) ضغط ستة فصول من الرياضيات للصفين: التاسع والعاشر. وقد غطّت الدراسات الأخرى برامج التسريع المكثّفة بصورة أكثر، وتضمّنت غالباً اختصار برامج منهاج ثلاث السنوات إلى سنتين. وقد شملت دراسات عدّة من تلك التي راجعها كوليك (1984) تقويم المناطق التعليمية للبرامج، ممّا يعزِّز من التطبيقات الواقعية للتسريع.

وبوجه عام، تميل دراسات تخطّي (قفز) الصفوف إلى بحث التسريع المتوسط من نوع السنــة الواحدة. أمّا حالات التسريع الجذري التي يقفز فيها الطالب أكثر من سنتين، ويقطع مرحلــة دراسية كبيرة مثل دخول المدرسة الثانوية أو الكلية مبكراً بسنتين إلى ثلاث سنوات، أو يكمل مقرراً في مدّة زمنية قصيرة (Brody & Stanley, 1991)، فلم تشملها المراجعات التحليليــة البعديــة الخاصة بالتسريع. وقــد رأى كوليــك (2004) أنّ الدراسات الرئيسة عن التسريــع التــي تستخدم تصاميم أخــرى لا تشملها عادة التحليلاتُ البعديــة. ولا شكّ في أنّ إيلاءهــا الأهمية اللازمة سيوفّر دعمــاً إضافيّاً لممارسة التسريع. فمثلاً، تميل المدارس إلى تطبيــق التسريع الجذري تبعاً لكلّ حالة على حــدة. ولهذا، فإنّ قاعدة البحث تميل إلى شمول دراســات الحالة للطلاب المنفردين في الصفوف غيــر المتجانسة (Kennedy, 1995)، أو عند محاولتهم التسريع في المدرسة والجامعة (Gross, 2003).

يُذكَر أنّ قياس أثر التسريع الجذري في الطلاب الموهوبين جدّاً، يتطلّب متابعة طويل الأمد للأفراد على مدى سنوات عدّة. وحينئذٍ، تكون التقارير -بالضرورة- نوعية أو قصصية، ولكنّها توثّق بانتظام التحصيل المتقدّم، خاصة في المسارات الجامعية (Gross; Stanley, 1985).

صفوف الاجتياز السريع

بالنسبة إلى الطلاب ذوي الاهتمامات المركزة والشديدة، فإنّ صفوف الاجتياز السريع fast-paced classes الخطوات في جوانب المحتوى توفّر للطلاب فرصاً لإتقان المواد الصعبة. وتميــل الدروس إلى أن تكون أنشطة لاصفية على صورة جلسات صفية تستغرق ثلاثة أسابيع، أو تقــدَّم في عطلة نهاية الأسبوع في أثنــاء السنة الدراسية. وفي بعض الأحيان، وليس دائماً، يحصــل الطالب على اعتماد أو تسكين ضمن برنامج المدرســة لقاء هذه الدروس اللاصفية (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius & Lee, 2005).

أمّــا جوانب المحتوى التي تــرد عادة في الدراسات، فهي: الرياضيــات، والعلوم، واللغة الأجنبية. وغالباً ما تظهر الآثار في صورة إنجازات المجموعات الصغيرة للطلاب الملتحقين بالصفــوف الخاصة، فــي البرامج المستندة إلى الجامعة، أو البرامــج الجامعية- المدرسية التعاونية.

في أغلب الأحيان، تجري الدراسات المتعلقة بالدروس السريعة الخطوات في سياق البحث عن المواهب، وهو نموذج اكتشاف المواهب الأكاديمية المتقدّمة وتطويرها، الذي وضعه جوليان ستانلي من جامعة جونز هوبكنز. ويقدّم هذا النموذج للطلاب الذين تتخطى علامات اختبار مستواهم الصفي المئيني 95، اختبارات إضافية من خارج المستوى الصفي، وهي تكون عادة اختبار القياس المدرسي، أو اختبار الكلية الأمريكي (Scholastic Assessment Test – SAT – American College Testing Program ACT:) لأعمار أصغر من المعتاد. وبذلك، فإنّ الطلاب الذين يشاركون في برامج البحث عن المواهب التطوعية، أو الفصول السريعة الخطوات، يشكّلون مجموعة الطلاب الفائقين أكاديميّاً.

من جانب آخر، توصَف إنجازات الطلاب القصيرة الأمل في الدروس السريعة الخطوات على أساس ساعات التدريس أو الأسابيع المخصّصة له، وليس الشهور. فمثلاً، لاحَظ ستانلي وستانلي أنّ الطلاب تعلّموا موضوعات من الأحياء والكيمياء والفيزياء المتقدّمة في ثلاثة أسابيع. ووجدت فان تاسيل – باسكا آثاراً مماثلة بالنسبة إلى الطلاب في دروس اللغة اللاتينية السريعة الخطوات. وقد يكون تحصيل هذه الفئة من الطلاب مدهشاً؛ إذ وجد كوليتش وبرودي (Kolitch and Brody, 1992) أنّ 43 طالباً من الطلاب الملتحقين ببرامج تسريع في الرياضيات درسوا مقررهم الأول في حساب التفاضل والتكامل، بدءاً بالصف التاسع. وباستخدام التكنولوجيا، وثّق رافاغليا وآخرون (Ravaglia, Suppes, Stillinger, & Alper ,1995) أداء مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي، أنهوا مقرراً أو مقررين في حساب التفاضل والتكامل في سنة واحدة بدمج مقرر صيفي لما قبل التفاضل والتكامل، وتدريساً منظّم الخطوات ذاتيّاً قائماً على الحاسوب بمساعدة تعليمية في أثناء السنة الدراسية. وكانت هناك مجموعة ثالثة من طلاب الصفوف 8 – 12 الذين أنهوا حساب التفاضل والتكامل، ودرسوا أيضاً مقرراً في الفيزياء مع مكوّن مختبر منزلي. ولقياس التحصيل، أدّى الطلاب اختبار التفاضل والتكامل للتسكين المتقدّم، أو اختبار الفيزياء أو الميكانيكا. وقد أكمل 13 طالباً من بين 15 طالباً ممّن سُجّلوا في مقرر حساب التفاضل والتكامل الأول دراسة هذا المقرر بنجاح. وحصل نحو نصفهم على خمس درجات

فـي اختبار حساب التفاضل والتكامل للتسكين المتقدّم، ولم يحصل أيٌّ منهم على درجة أقل من 3، في حيـن حصل الطلاب الأربعة الذين درسوا مقرر حساب التفاضل والتكامل الثاني، علـى مستوى الصـف الأول الثانوي، على خمس درجات في اختبار حساب التفاضل والتكامل. وقد أنهى الطلاب العشرة الذين سجّلوا في مقرر الفيزياء هذا المقرر، ولم يقدِّم طالب واحد هـذا الاختبار، وحصل طالب واحـد على 3 درجات، وحصل أربعة طـلاب على أربع درجات، وحصـل أربعة طلاب على خمس درجات. ولأنّ المقـرر كان منظّم الخطوات ذاتيّاً؛ فقد تعذَّر تقديـر الوقت الذي استغرقه كل طالب في دراسة المقـرر، لكنّ المؤلِّفين لاحظوا أنّ الطلاب عادة يقضون 45 ساعة دراسية في المقرر.

من جانـب آخر، وثّـق الباحثان سوياتيـك وبنبـاو (Swiatek and Benbow, 1991) الآثار الطويلة المدى لدراسة المقرر السريع الخطوات؛ إذ أجريا دراسة متابعة لمجموعة من الطـلاب في مقـرر للرياضيات، كان الباحثان قد درسا تحصيلهـم الأصلي قبل عشر سنوات (Benbow, Perkins, & Stanley, as cited in Swiatek & Benbow, 1991). وقد شارك الطـلاب في أول صفين للرياضيات السريعة الخطـوات، اللذَين أشرف على تنظيمهما مركز البحث عن الشباب النابغين رياضيّاً (the Study of Mathematically Precocious Youth :SMPY)

وكان الطلاب يجتمعون صباح كلّ يوم سبت لما يقارب العام. وكان الهدف دراسة الجبر، والجبـر 2، والهندسة المستويـة، وهندسة المثلثات، والهندسـة التحليلية. ومن بين الطلاب المسجّليـن فـي أول صفين، أنهـى ثمانية منهم 4,5 سنـة من الرياضيـات، وأكمل اثنان 3,5 سنة من الرياضيات، وأنهى اثنان سنتين من الرياضيات. وبعد عشر سنوات، واصل الطلاب تقدّمهم عند مقارنتهم بطلاب مماثلين لهم في القدرة ممّن لم يشاركوا في الصفوف السريعة الخطوات. وقد تَبيَّن أنّ الطلاب الذين شاركوا في المقرر السريع الخطوات كانوا على استعداد أكبـر للالتحاق بالمرحلة الثانويـة الأخيرة (خاصة الفتيات)، وبدخول الكلية في سنّ مبكرة. وقد أعربت مجموعتا الطلاب عن اتجاهات إيجابية حيال الرياضيات والعلوم. وبالمثل، أكّدت

دراسات أخرى أنّ للمشاركة في الصفوف السريعة الخطوات كثيراً من الفوائد الإيجابية الطويلة المدى (Lubinski, Webb, Morelock, & Benbow, 2001).

الالتحاق المبكر بالكليات

قد يُسهِم تخطّي (قفز) الصفوف في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والمقررات اللاصفية السريعة الخطوات، إلى نوع ثالث من خيارات التسريع، هو دخول الكلية المبكر. ومثلما هو الحال في دراسات التسريع التي ذكرها كوليك، فقد يكون تأثير دخول الجامعة مبكراً متواضعاً بالنسبة إلى توفير الوقت؛ إذ تَبيَّن أنّ كثيراً ممّن يدخلون الكلية مبكراً يتقدّمون فقط بسنة واحدة عن زملائهم. وتوجد دراسات قليلة بحثت أثر دخول الجامعة في أصغر الطلاب سنّاً. فقد بحث جانوس، وروبنسون، ولونبيرغ (Janos, Robinson, & Lunneborg ,1989) أثر دخول الجامعة مبكراً في 43 طالباً التحقوا بالجامعة في عمر 14 سنة أو أقل.

وقد شارك الطلاب في برنامج متخصّص ضمّ مجموعات من الطلاب، يتراوح عدد كلٍّ منها بين 12 طالباً و15 طالباً، وتضمّن هذا البرنامج برنامجاً انتقاليّاً، وإرشاداً أكاديميّاً، ومكاناً للأنشطة الاجتماعية والترفيهية. وقد قورن الطلاب الذين دخلوا الكلية مبكراً بثلاث مجموعات من الطلاب هي: الطلاب الذين تأهلوا للدخول المبكر لكنهّم اختاروا إكمال المرحلة الثانوية، وطلاب الكلية الذين كانت أعمارهم تفوق أعمار الملتحقين مبكراً بأربع سنوات، وطلاب السنة الأخيرة النابغين في الكلية. وقد حصل الطلاب الملتحقون مبكراً على معدل تراكمي عادي (Grade Point Average: GPA) مقارنة بطلاب السنة الأخيرة النابغين، وتفوقوا على طلاب الكلية العاديين، وحصلوا على علامات مساوية لعلامات زملائهم من طلاب الكلية الذين يماثلونهم في العمر.

اشتملت الدراسة على عدّة قياسات تكيّف بفروق قليلة بين الملتحقين مبكراً ومجموعات المقارنة من عمر الكلية. وكان الشيء المثير بصورة خاصة، هو أنّ قياسات ارتباط أولياء الأمور والزملاء أظهرت أنّ الملتحقين مبكراً ظلّوا على ثقة وتواصل مع العائلة والأصدقاء، تماماً مثل زملائهم من العمر نفسه في مجموعة الطلاب المقارنة من عمر المدرسة والكلية.

وفي السياق ذاته، درس جانوس وآخرون (Janos, Sanfilippo, & Robinson, 1986) مجموعة من الملتحقين بالكلية مبكراً، الذين كان معدلهم التراكمي 2,9 أو أقل على مقياس من 4 درجات، وتَبيَّن أنّ تحصيل الطلاب كان أقل من الطلاب الآخرين الملتحقين مبكراً، الذين كانت درجات استعدادهم مماثلة، وأعربوا عن عدم رضاهم عن أنفسهم من هذا الأداء. وقد لبّى المعيار 12 طالباً من بين 56 طالباً، ثمّ قورنوا على قياس التحصيل الشخصي والبيئة العائلية.

وفي الوقت الذي التحق فيه أقل الطلاب نجاحاً بأنماط فصول تراوحت بين ناجحة وسيئة، لم يعثر الباحثون على أيّة فروق في الشخصية، أو البيئة العائلية. وكانت هناك أنماط جندرية، تمثّلت في إعراب الذكور عن وجود تناقض مع بيئتهم المؤقتة. أمّا الإناث اللاتي كان تحصيلهنّ متذبذباً فكنّ أكثر نضجاً من زميلاتهنّ من ذوات التحصل المرتفع، وأعربن عن رضاهنّ عن البرامج اللاصفية المتوافرة لهن. من جانب آخر، راجع غروس وفان فليت (Gross & van Vliet, 2005) البحث الخاص بدخول اليافعين النابغين الجامعة مبكراً، وقالا إنّه كان خياراً قابلاً للتطبيق. ولاحظا أيضاً أنّ بعض ميزات البرامج المحدّدة، مثل: (الدعم الإرشادي، وجلسات مهارات الدراسة، والفرص الاجتماعية لبناء المجموعات أو تكوين الصداقات) حالت دون وقوع كثير من المشكلات.

التسكين المتقدّم بوصفه تسريعاً

يكتسب الطلاب الذين يشاركون في مقررات متقدّمة، ويتقدّمون لامتحانات مرتبطة بتلك المقررات، تعليماً يضارع مستوى الكلية في المدرسة الثانوية، ويُظهِرون استعداداً لمزيد من الدراسة الأكاديمية عند دخولهم الكلية.

ففي دراسة حالة لبرنامج تسكين متقدّم استُخدِم نموذجاً لوضع مقاييس محتوى وطنية، لاحَظ كيلي (Kelley ,1994) أنّ مجلس الكلية يجري دراسات منتظمة لقياس فاعلية البرنامج. ولاحَظ أدلمان (Adelman, 1999) أنّ المشاركة في مقررات المدرسة الثانوية المتقدّمة، مثل التسكين المتقدّم، تُعَدّ أفضل مؤشر على النجاح في الجامعة. وبناءً على ذلك، فليس هناك ما يبرِّر المخاوف القائلة: "إنّ الطلاب الذين يحصلون على اعتماد، وينجحون في المقررات المتقدمة سوف يفشلون فشلاً ذريعاً في سنتهم الأولى بالكلية. على سبيل المثال،

عنـد مقارنة هؤلاء الطلاب بـ 229 طالب كلية مسجّلين في المقرر المـوازي، كان أداء عيّنة من 247 طالباً من طلاب التسكين المتقدّم في حساب التفاضل والتكامل، الذين تقدّموا إلى اختبـار حساب التفاضل والتكامـل؛ كان يضارع أداء زملائهم المماثليـن لهم في القدرة، أو أفضل منه (Dickey, 1986).

وقد تدعّم هذا النمط بعد عشر سنوات. ففي مسح شمل 21 جامعة وكلية، عندما قورن طلاب التسكين المتقدّم في مقرر حساب تفاضل وتكامل ثانٍ مع طلاب درسوا المقرر العادي لحساب التفاضل والتكامل الأول في الكلية؛ كانت معدلات طلاب التسكين المتقدّم أعلى، وكذلك النسبة المئوية في موضوعات الدراسة (Morgan & Ramist, 1998). وشملت الدراسة الكاملة 11212 طالباً، وقارنت التحصيل بوساطة 25 امتحان تسكين متقدّم في جوانب مختلفة. وكان معدل مقرر الصف للطلاب الحاصلين على خمس درجات في امتحان التسكين المتقدّم أعلى من معدل الطلاب غير الملتحقين بالتسكين المتقدّم الذين درسوا المقرر الإلزامي.

أمّا بالنسبة إلى نصف جوانب الموضوع الدراسي تقريبا فقد تفوّق الطلاب الذين حصلوا علـى أربع درجات في اختبار التسكين المتقدّم، على أقرانهم من مجموعة المقارنة. وأخيراً، فـإنّ الطلاب الذين حصلوا على ثـلاث درجات في الامتحان، ظلّت علامات المقرر تميل إلى مصلحتهـم إلى حدّ كبير، في حين تفوّق الطلاب الذين درسوا المقرر الإلزامي على أقرانهم الذيـن وضِعوا في الترتيب الثاني للمقرر على أسـاس امتحانهم في التسكين المتقدّم؛ وذلك في مقررين فقط، هما: الاقتصاد الجزئي، وستوديو الفن العام.

وبالنسبة إلى استمرار الاهتمام بالموضوع، وجدت الدراسات الطولية أنّ طلاب المقررات المتقدّمـة استمروا في دراسة المقررات الجامعية في المجالات التي يقدّمون فيها امتحانات التسكين المتقدّم. أمّا المخاوف من احتمال استعجال الطلاب الموهوبين في دراسة المقررات، وقطـع مشاركتهـم في أحـد جوانب الموضوع الدراسـي؛ فلا صحة لها فـي الأحياء، وحساب التفاضـل والتكامـل أو الكيمياء (Morgan & Crone, 1993). وقـد يقدِّم الطلاب أكثر من امتحـان مقرر متقدّم؛ إذ نجد أنّ الطلاب الذيـن يتقدّمون بطلبات التحاق بجامعات مختارة يقدّمـون عادة ثلاثة امتحانـات (Stumpf & Stanley, 1996). وقـد أظهرت دراسة طولية

لطلاب موهوبين شاركوا في صفوف مقرر متقدّم، أنّ هناك احتمالاً كبيراً بأن يحصلوا على شهادة متقدّمة، وأنّهم كثيراً ما أعربوا عن رضاهم بخبرتهم في المدرسة الثانوية (Bleske-Rechek, Lubinski, & Benbow, 2004).

وعلى الرغم من أنّ التسكين المتقدّم قد انتشر إلى حدّ كبير، وهو مفتوح لمجموعات كبيرة من الطلاب، إلّا أنّ المقاطعات الفقيرة تقدِّم مقررات تسكين متقدّم أقلّ ممّا تقدِّمه المقاطعات الغنية (Hiller, 1996). ومع ذلك، أظهرت دراسة عن السياسات في الولايات ذات المعدل المنخفض، أنّ التشريعات المحفزة للتسكين المتقدّم تزيد على عدد الولايات التي تقدِّم مقررات التسكين المتقدّم، وأنّ عدداً أكبر من الطلاب يتقدّمون للامتحانات (Robinson, Anthony, & Dickersen, 1999).

من جانب آخر، تَبيَّن وجود زيادة في مشاركة الطلاب المختلفين ثقافيّاً في التسكين المتقدّم. ففي مراجعة للولايات الأعضاء فيه، لاحَظ مجلس التربية الإقليمي الجنوبي زيادة كبيرة في أعداد الطلاب السود الأمريكيين والإسبان والآسيويين الذين يتقدّمون لامتحانات التسكين المتقدّم (Creech, 1995). وبالمثل، استمرت الزيادة في الاتجاه العام لمشاركة طلاب الأقليات، ومع ذلك، أظهرت الزيادات الأخيرة في المشاركة عبر المجموعات الثقافية كلّها، بمَنْ فيهم الطلاب البيض، استمرار الفجوات. فقد درس شبمان - كامبل (Shipman-Campbell ,1994) برنامجاً يشجع المشاركة المبكرة، ويوفِّر التدريب لزيادة مشاركة طلاب الأقليات في إكمال نماذج الامتحانات في البرنامج. وقد بلغ عدد الطلاب 63 طالباً من ذوي الأصول الأمريكية اللاتينية، والسود الأمريكيين في السنة الثانوية الأولى، ثمّ ازداد عدد الطلاب الذين قدّموا الامتحان، وأولئك الذين أعربوا عن ثقتهم بأنفسهم بوصفهم طلاب لغة إنجليزية.

مدى انتشار التسريع وأهداف المعلّمين

على الرغم من الأدلة التي أوردتها الدراسات التي تدعم ممارسة التسريع، إلّا أنّ المدارس لا تزال تطبِّق ذلك بتحفظ. ففي الدراسة الطولية الوطنية (the National Educational Longitudinal Study: NELS) التي شملت بعض طلاب

الصــف الثامن، لاحَظ سيلر وبروكشيــر (Sayler and Brookshire, 1993) أنّ 1,4% فقط مــن الطلاب خضعوا للتسريع. وتشير مسوحات مدارس المناطق التعليمية إلى توافر خيارات للتسريع (Jones & Southern, 1992; Southern et al., 1989)، لكنّها لا تورد عدد الطلاب الذين يستفيدون من هذه الخيارات. وقد يُعزى أحد أسباب عدم الاستخدام المتكرّر للتسريع في المدارس، إلى انزعاج هيئة التدريس من هذه الممارسة؛ إذ يوجد عدد كبير من المعلّمين الذي لا يفرِّقون بين أنواع التسريع المختلفة، ويساوونه بتخطّي (قفز) الصفوف (Southern et al., 1989).

تكيُّف طلاب التسريع اجتماعيّاً وعاطفيّاً

من أكثر المآخذ المثارة ضد التسريع، تلك التي تتعلق بأثره في الحالة الاجتماعية والعاطفية للطلاب المشاركين فيه. وفي واقع الأمر، فإنّ الدراسات الخاصة بالآثار الاجتماعية والعاطفية محدودة، وتتركز أكثر على النتائج الأكاديمية، وهي كما أشارت روبنسون (Robinson, 2004) يصعب تحديدها.

ففــي دراسة أجراها ما (Ma, 2003) عن أثر التسريع في الاتجاهات نحو الرياضيات، والقلــق من الرياضيات، توصّــل الباحث إلى أنّ هذا القلق لا يرتفــع بين الطلاب الموهوبين، وإنّما بين الطلاب العاديين المُسرَّعين.

وفي المقابل، لم يفلِح التحليل البعدي الأولي الذي أجراه كوليك وكوليك (1984) كثيراً في حلّ مسألة آثار التكيف؛ لأنّ دراسات قليلة فقط اشتملت على المتغير الوجداني.

وفي فترة لاحقة، راجع كوليك 14 دراسة بنتاجات اجتماعية وعاطفية، فوجد أنّ النتاجات تختلفــت بحسب نوع متغير النتاج المستخدم. وقال: "إنّه كان للتسريع آثار إيجابية في خطط الطالب التعلّمية". لكنّه لم يلحظ وجود أثر في مشاركة الطالب في الأنشطة اللاصفية، وكانت هناك آثار متباينة في حبّ الطالب لموضوع دراسي بعينه. وقد عثر كوليك على أربع دراسات فقط تناولت أثر التسريع في التكيّف الشخصي، وتميّزت هذه الآثار بالسلبية إلى حدّ طفيف، مــع وجود فــروق ذات دلالات إحصائية كبيرة تارة، وعدم وجود أيّ فروق تارة أخرى. وكشفت

الدراســات المبنية على التسريع باستخـدام برامج البحث عن المواهب، عن مشكلات تكيّف محدودة، لكنّ القياسات كانت بنوداً مسحية مرسلة بالبريد، أو عن طريق المكالمات الهاتفية.

وفي دراسات متابعة للطلاب المُسرَّعين من عمر 18 سنة، و23 سنة، لم يعثر ريتشارسون وبنبـاو (Richardson and Benbow, 1990) علـى أيّ آثـار سلبيـة فيمـا يخصّ التفاعل الاجتماعـي، أو قبـول الذات. وفـي دراسة مستمدة مـن الدراسة التعليميـة الوطنية الطولية (1988)، أُجريـت مقارنات بيـن الطلاب المُسرَّعين الذين دخلـو المدرسة مبكراً، أو الذين قفـزوا الصفوف، أو الذين التحقـوا ببرامج الموهوبين؛ ومجموعات طـلاب الصف الثامن. وباستخدام بيانات المسح، وجد سيلر وبروكشير (1993) أنّ الطلاب المُسرَّعين تحدّثوا عن مشاعر القبول والتقبّل من زملائهم أكثر ممّا خبروه في مجموعات الأقران العامة، وبالمستوى نفســه تقريباً الذي عبَّـر عنه زملاؤهم غير المُسرَّعين عن طريق برامج الموهوبين. وكما هو الحـال في الدراسات السابقة، فقد لاحظ الباحثان أنّ محدودية عدد البنود لكلّ قياس تكيّف اجتماعي وعاطفي وسلوكي كانت من محدِّدات البحث.

وفـي المقابـل، درس كورنيـل (Cornell) وزمـلاؤه الإنـاث المشـاركات فـي برنامج تسريـع كليـة داخلـي، فاكتشفـوا وجـود تبايـن كبيـر فـي استجابـات الفتيـات الصغيرات (Cornell, Callahan, & Lloyd, 1991). إلاّ أنّ هذه الدراسات افتقرت إلى قياس المُسرَّعين ببطاريات سيكولوجية مقنّنة. وبناءً على ذلك، يقول الباحثون: "إنّ التعميمات بخصوص الآثار الاجتماعيـة والعاطفية للتسريع لا تـزال غامضة، وإنّ التكيّف لم يخضـع لدراسة كافية، وإنّ الدراســات الحالية لم تورد سوى آثـار قليلة مهمة، وإنّ وسائل معالجة المشكلات الاجتماعية والعاطفيـة بين الطلاب المُسرَّعين مـن الأكبر سنّاً كانت تتم عمومـاً باستخدام الاستبانات المرسلة بالبريد".

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- قيام العائلات التي تفكِّر في دخول الكلية المبكر لأبنائها بالتحقّق من أنواع الدعم الذي تقدّمه الجامعات للطلاب الذين يلتحقون بها مبكراً. ويتعيّن على أولياء الأمور أن يبحثوا عن البرامج التي تقبل الطلاب في مجموعات، وتشجع الانتقال، وتقدِّم إرشاداً أكاديميّاً متخصّصاً، وفرص احتكاك بالطلاب الآخرين الذين يدخلون الجامعة مبكراً.

في المدرسة:

- اهتمام المدارس بدراسة اعتماد أشكال التسريع المتواضعة، مثل: تسريع المادة الدراسية للطلاب المنفردين في جانب واحد من المحتوى، واختزال منهاج ثلاث السنوات في سنتين، خاصة عندما يكون الطالب أو مجموعة الطلاب مستعدين لدراسة منهاج أعلى من مستوى التسكين الصفي الحالي. أمّا مجالات المحتوى التي يمكن التفكير فيها فهي الرياضيات والعلوم.
- اهتمام المدارس باعتماد السياسات التي تعالج التسريع. وفي هذا السياق، يحتاج المربون وأولياء الأمور إلى التوجيه في قرار تسريع الطلاب، ثمّ في تسهيل الانتقال إلى الحدّ الممكن. يتعيّن على المدارس أيضاً الاهتمام بتطوير السياسات والإجراءات لمنح الاعتماد بناءً على الأداء الظاهر في الدروس اللاصفية السريعة الخطوات.
- بما أنّ المعلّمين يميلون إلى جمع معظم أشكال التسريع معاً، فمن الواجب تعريضهم لدورات في التطوير المهني قبل الخدمة وفي أثنائها؛ من أجل ضمان الفهم الواضح لأنواع التسريع الممكنة، والمؤشرات التي يمكن أن تستخدمها المدارس معياراً لتسريع الطالب المعني.
- تقديم المدارس ثلاثة مقررات تسكين متقدّم -على الأقل- في المدارس الثانوية جميعها. وبناءً على دراسة ستمبف وستانلي (1996)، فإنّ الطلاب الملتحقين

بجامعــات مختارة يميلون إلــى تقديم ثلاثة امتحانات تسكيــن متقدّم على الأقل. ولمساعدة الطلاب الموهوبين الذين يرغبون في الالتحاق بجامعات مختارة، يتعيّن على المدارس توفير هذا المستوى الأدنى من الخدمة على الأقل.

- اهتمــام المدارســ بتقديم الدعم والتشجيــع للطلاب المختلفيــن ثقافيّاً. وتُظهِر الأعــداد المتزايدة لهؤلاء الطلاب الذين يتقدّمــون لامتحانات التسكين المتقدّم، أنّ المجموعــات الثقافية جميعها تبــدي اهتماماً في فرص الإعداد الجامعي هذه. ويشير نجاح المبادرات الفردية في المدارس إلى فاعلية الجهود المحلية في فصول التسكين المتقدّم وإكمال الامتحانات.

المراجع

Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment.* Washington, DC: Office of Educational Re–search and Improvement, U.S. Department of Education.

Bleske–Rechek, A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2004). Meeting the needs of special populations: Advanced Placement's role in developing exceptional human capital. *Psychological Science,* 15, 217–224.

Brody, L., & Stanley, J. (1991). Young college of students: Assessing factors that con–tribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic ac–celeration of gifted children* (pp. 102–132). New York: Teachers College Press.

Brody, L., & Stanley, J. (1991). Young college of students: Assessing factors that con–tribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic ac–celeration of gifted children* (pp. 102–132). New York: Teachers College Press.

Colangelo, N., Assouline, S. G., Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Cornell, D. G., Callahan, C., & Lloyd, B. (1991). Socioemotional adjustment of ado–lescent girls enrolled in a residential acceleration program. *Gifted Child Quar–terly,* 35, 58–66.

Cornell, D. G., Callahan, C., Bassin, L. E., & Ramsay, S. G. (1991). Affective develop–ment in accelerated students. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 74–101). New York: Teachers College Press.

Creech, J. D. (1995). *Challenging students to higher standards through Advanced Placement. Atlanta,* GA: Southern Regional Education Board. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387753)

Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 13–63). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Dickey, E. (1986). A comparison of Advanced Placement and college students on a calculus achievement test. *Journal of Research in Mathematics Education,* 17, 140–144.

Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio–affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review,* 26, 128–138.

Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.

Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly,* 49, 154–171.

Hiller, R. B. (1996). School district wealth and participation in college preparatory courses. *High School Journal,* 80, 49–59.

Janos, P. M., Robinson, N. M., & Lunneborg, C. E. (1989). Markedly early entrance to college: A multi–year comparative study of academic performance and psychologicaladjustment. *Journal of Higher Education,* 60, 495–518.

Janos, P. M., Sanfilippo, S. M., & Robinson, N. M. (1986). Underachievers among markedly accelerated college students. *Journal of Youth and Adolescence,* 15, 303–311.

Jones, E., & Southern, T. (1992). Programming, grouping, and acceleration in rural school districts: A survey of attitudes and practices. *Gifted Child Quarterly,* 36, 112–117.

Kelley, C. (1994). Determining curricula and exam content in the Advanced Placement program: Implications for national standards. *Education and Urban Society,* 26,172–184.

Kennedy, D. (1995). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review,* 17, 164–168.

Klausmeier, H. J., & Wiersma, W. (1964). Effects of condensing content in mathematics and science in the junior and senior high school. *School Science and Mathematics,* 64, 4–11.

Kolitch, E. R., & Brody, L. (1992). Mathematics acceleration of highly talented stu–dents: An evaluation. *Gifted Child Quarterly,* 36, 78–86.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Research Monograph No. 9204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J. A. (2004). Meta–analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. As–souline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 13–22). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Edu–cational Research,* 54, 409–425.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10–year follow–up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychol–ogy,* 86, 718–729.

Ludeman, C. J. (1969). A comparison of achievement in an accelerated program and a standard program of high school mathematics in Lincoln, Nebraska schools. *Dissertation Abstracts International,* 31, 299. (University Microfilms No. AAD70–12271)

Lynch, S. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly,* 34, 27–30.

Ma, X. (2003). Effects of early acceleration of students in mathematics on attitudes toward mathematics and mathematics anxiety. *Teachers College Record,* 105, 438–464.

Morgan, R., & Crone, C. (1993). *Advanced Placement examinees at the University of California: An examination of the freshman year courses and grades of exam–inees in biology,calculus and chemistry* (Statistical report 98–13). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Morgan, R., & Ramist, L. (1998). *Advanced Placement students in college: An inves–tigation of course grades at 21 colleges* (Statistical Report 98–13). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2005). Investigation of high school credit and placement for summer coursework taken outside of local schools. *Gifted Child Quarterly,* 49, 37–50.

Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: Fifty–seventh yearbook of the National Society for the Study of Education: Part I* (pp. 193–221). Chicago: University of Chicago Press.

Paulus, P. (1984). Acceleration: More than grade skipping. *Roeper Review,* 7, 98–100.

Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisal of basic problems* (Bureau of Educational Research Monographs No. 31). Columbus: Ohio State University.

Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. (1995). Computer–based mathematics and physics for gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 39, 7–13.

Richardson, T. M., & Benbow, C. P. (1990). Long–term effects of acceleration on the social–emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology,* 82, 464–470.

Robinson, A., Anthony, T. S., & Dickersen, L. (1999). *A carrot is better than a stick: The effects of the Arkansas Advanced Placement legislation.* Report to the Walton Foundation. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock, Center for Research on Teaching and Learning.

Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social–emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2,pp. 59–67). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Robinson, N. M., & Weimer, L. J. (1991). Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 29–73). New York: Teachers College Press.

Rogers, K. B. (1992). A best–evidence synthesis of the research on acceleration options for gifted learners. In N. Colangelo, S. G. Assouline, and D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 406–409). Unionville, NY: Trillium Press.

Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47–57). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Sayler, M., & Brookshire, K. (1993). Social, emotional and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly,* 37, 150–154.

Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and accelera–tion. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.163–173). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended prac–tices in gifted education: A critical analysis.* New York: Teachers College Press.

Shipman–Campbell, A. (1994). *Increasing the number and success rate of junior honors English students in taking English Advanced Placement examinations.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED376496)

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). *Types of acceleration: Dimensions and issues.* In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.),A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 2, pp. 5–12). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of young gifted children. *Gifted Child Quarterly,* 33, 29–35.

Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mņks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387–409). Oxford, England: Pergamon Press.

Stanley, J. (1985). How did six highly accelerated gifted students fare in graduate school? *Gifted Child Quarterly,* 29, 180.

Stanley, J. C., & Stanley, B. K. (1986). High school biology, chemistry, or physics learned well in three weeks. *Journal of Research in Science Teaching,* 23, 237–250.

Stumpf, H., & Stanley, J. C. (1996). Gender–related differences on the College Board's Advanced Placement and achievement tests, 1982–1992. *Journal of Educational Psychology,* 88, 252–364.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). Ten–year longitudinal follow–up of ability–matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology,* 83, 528–538.

VanTassel–Baska, J. (1987). The case for teaching Latin to the verbally talented. *Ro–eper Review,* 9, 159–161.

استخدام معايير متعدّدة في تعرُّف الموهبة

تنادي الدراسات المتوافرة باستخدام معايير عدّة في اكتشاف المواهب بوصفها أسلوباً مرغوباً فيه للتغلّب على سوء تمثيل طلاب الأقليات في برامج الموهوبين والنابغين. وفي المقابل، لا تدعم هذه الدراسات الاتهام القائل بأنّ الاختبارات المقنّنة منحازة بطبيعتها، وترى أنّ النقص في إحالة طلاب الأقليات يقلّص خيارات البرامج إلى حدّ كبير، وأنّ سوء التطابق بين البرامج ومعيار الاختيار هو السبب وراء سوء التمثيل. وتأسيساً على ذلك، فقد يؤدي استخدام المعايير المتعدّدة في اكتشاف المواهب إلى حلّ هذه المشكلة؛ إذا تنوّعت البرامج بصورة صحيحة، وتطابقت مع المعيار المختار، وشملت أولياء الأمور والمعلّمين الممثّلين لتنوّع المجتمع الذي تقدَّم له الخدمة.

ما الذي نعرفه؟

إنّ التركيز الأساس في الكتاب الخاص بالمعايير المتعدّدة كلّها، ينصب -عمليّاً- على معالجة الانطباع العام حيال حرمان طلاب الأقليات من البرامج المخصّصة للطلاب الموهوبين. وسنتعامل مع ذلك بوصفه حقيقة في أثناء نقاشنا للأمر؛ تماشياً مع خبرات المعلّمين كلّهم تقريباً. راجع عدد من الباحثين هذه الكتابات والدراسات على نحوٍ مفصّل لا يسمح بإعادة مراجعتها هنا، من مثل: مراجعات فورد وهاريس (Ford & Harris, 1999)، وبيرموديس وراكو (Bermdez & Rakow, 1993)، وغرين (Green, 1992)، وشور وكورنيل وروبنسون ووارد (Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991)، وفريزر وغارسيا وباسو

(Frasier, Garcia, & Passow 1995). لـذا، سنبـدأ بمراجعة مختارة للدراسة الثرية التي أجراها فريزر وزملاؤه (1995)، مع بعض التعليقات عليها.

مراجعة مركز البحوث الوطنية للموهوبين والنابغين

أجرى مركز البحوث الوطنية للموهوبين والنابغين NRC/GT دراسة مستفيضة تناولت مسألة حرمان طلاب الأقليات من برامج الموهوبين. وقد ناقشت الدراسة ثلاثة أسباب لسوء التمثيل هذا، هي: تحيّز الاختبار، وهو من أكثر الأسباب المسؤولة عن سوء التمثيل، والإحالات الانتقائيــة، والتشديد المستمر على معالجة العيوب في تعليـم الأقليات. وقد أضاف بيرمودز وراكو (Bermudez & Rakow, 1993) سبباً رابعاً؛ هو القرارات المعتمدة على اختبار واحد، وهــذا لا يشبه المعيار الواحـد، وإنّما يشير إلى النقص الحاصل فــي عملية القياس الحالية. فــإذا نجح فيه الطالب أو رسب يكون القرار نهائيّاً. وهذه مشكلة خطيرة لازمت التعليم العام سنوات طويلة.

أضف إلى ذلك أنّ طبيعة استخدام المعايير المتعدّدة وانتشارها غير ثابت؛ إذ تَبيَّن أنّ أكثر مــن 90% من الولايات والمناطق الأمريكية تستخدم الاختبارات المعيارية وسيلةً رئيسة ووحيدة لاكتشاف المواهب لبرامج الموهوبين، في حين أشارت 40% منها فقط إلى استخدام طرائق أخرى غير هذه الاختبارات (Patton, Prillaman, and VanTassel-Baska ,1990). وقد وجد كولمان وغالاغير (Gallagher & Coleman ,1994) أنّ 49 ولاية أمريكية ممّن لديها سياســات تعليمية خاصــة بالموهوبين والنابغين، استخدمت اختبــار معامل الذكاء أو اختبار التحصيــل، وأنّ 46 ولايــة منها كانت لديهــا إحاطة بالأنشطة خارج المدارســ، وأنّ 43 ولاية منهــا تطبِّق قياسات الإبداع، علماً بــأنّ ولايات عدّة تسمح بمشاركة المعلّمين، وأولياء الأمور، والطــلاب، وغيرهم. وعلى الرغم من جمع البيانات من المعايير المتعدّدة بصورة كبيرة، إلّا أنّــه من غير الواضــح مدى الاستفادة منها في قرارات الكشــف أو الاختيار. وقد وجد اقتراح بخصوص ما يراه معلّمو التعليم العام ومعلّمو الموهوبين، أنّه أسلوب ملائم في هذا المجال، في مسح عام شمل 2918 معلّماً أمريكيّاً، ومعلّمين من كندا. ومن بين أربع مواصفات أخرى، أظهر التحليل العاملي دعماً قويّاً لاستخدام معيار التعرُّف المتعدّد، ومعارضة لاختيار معامل

الـذكاء أو نتائج الأداء (Brown et al., 2005) . وبـذا، فإنّ آراء المعلّمين تبدو الآن متقدّمة على السياسة والممارسة العامة، ومتناقضة معها.

ولكـن، هـل اختبار معامل الـذكاء (IQ) واختبـارات التحصيل المقنّنة هـي المسؤولة عـن سوء التمثيل هذا، كما يدَّعي كثيـرون؟ إنّ البيانات الثابتة المتوافـرة تدعم هذا الاتهام جزئيّـاً فقـط. فقـد استنتـج رينولـدز وكيسـر (Reynolds & Kaiser, 1990) ، وأناستاسي (Anastasi ,1988) ، وكامفوس (Kamphaus, 1993) ، وباحثون آخرون؛ أنّ اختبارات معامل الـذكاء ليست منحازة في توقعها للنجاح الأكاديمي اللاحق. وأضافت ماري فريزر وزملاؤها (1995):

«ليس هنـاك أيّ دليل على حدوث التحيّـز بصورة منتظمة. وعندما حـدث ذلك، فإنّه كان قليـلاً، ومن دون أنماط واضحة، إلّا عند التحقّق مـن استخدام مقاييس ضعيفة الثبات، ومحتـوى عالي الخصوصية. وعند حدوث تحيّز في الصـدق التنبؤي، فإنّه يميل غالباً باتجاه الوضـع الاجتماعي الاقتصادي المتدني، وأطفال الأقلية العرقية المحرومين، أو المجموعات الأخرى ذات الأداء المنخفض» (ص 4).

ولكن، يجب علينا أن لا نخلط الصدق التنبؤي بالفروق الجماعية في العلامات. ومع أنّ اختبـارات معدل الذكاء تتميّز بالصدق التنبـؤي، إلّا أنّها لا تغطي المدى الكامل للذكاءات او الموهبة. ولذلك، تحدث الفروق بين المجموعات العرقية والإثنية (Borland, 1986) . ويمكن لهذه الفروق أن تغذي العنصرية، خاصة إذا عُدَّت السبب الوحيد للأداء المدرسي، لا مؤشّراً للظروف نفسها التي قد تؤدي إلى ضعف التحصيل.

وعلى المستوى الفردي، تكمن الميزة الكبيرة للمعايير المتعدّدة في استقبال الطلاب الذين تكون قدراتهم مختلفة عمّا تقيسه اختبارات الذكاء والتحصيل. أمّا على مستوى المجموعات، فـإنّ المعايير المتعـدّدة تضمن معاملة عادلة وديمقراطية. لذا، فمـن المهم إدخال البيانات الحاليـة عن تمثيل الأقليات في البرامج بوصفهـا خطوة أولية لتحديد المشكلات التي نحاول حلّهـا باستخدام المعايير المتعدّدة لاكتشاف المواهـب، ولقياس تقدّمنا باتجاه الحلول. وقد تناولـت إحدى الدراسات هذا الأمـر تماماً؛ إذ بحث هيث (Heath, 2002) أثر تطبيق منحى

معيار متعدّد في إحدى مدارس المناطق التعليمية في ولاية أتلانتا. وقد تَبيَّن أنّ التمثيل النسبي لطلاب المرحلة الابتدائية من الأمريكيين السود في برنامج الموهوبين ارتفع بدرجة كبيرة، ونجم عن ذلك زيادة طفيفة في تمثيل الأقليات.

وعلى الرغم من التأييد الكبير الذي تحظى به المعايير البديلة، إلّا إنّها لا تخلو من الأخطار. ويقول المعارضون إنّ استخدامها يخفّف من معايير البرنامج، ويسِم الأطفال المحدَّدين، ويُسهِم في «التمييز العكسي» (reverse discrimination) (معظم الأطفال يواجَهون بمعايير عالية للقبول)، ولكنّ هذه الانتقادات تحتاج إلى دراسة لإثباتها. والأهم من هذا كلّه، أنّ المعايير المعدّلة لا يرافقها برنامج معدّل؛ ما قد يؤدي إلى قبول أطفال الأقلية تبعاً لمعايير لا تناسب متطلّبات البرنامج (Richert, 1991)، ممّا يؤدي إلى حرمانهم. وفي المقابل، تناولت دراسة هيث (2002) مسألة التمثيل، ولكنّها فشلت في توضيح النتاجات التدريسية.

أمّا تريفنغر (Treffinger, 1991) فاقترح وجوب تركيز عملية الاكتشاف على حاجات الأطفال الموهوبين، مع التركيز بدرجة أقل على التصنيف أو التعريف. في حين صرّح ويغنز (Wiggins ,1989) بالآتي:

«عندما تستمر مشكلة تربوية معيَّنة على الرغم من الجهود الحسنة النية التي يبذلها كثير من الأشخاص لحلّها، فهذا يعني أنّ المشكلة لم تحدَّد على نحوٍ صحيح» (ص 703). وما نحتاج إليه حقيقة هو زيادة اختيار تجمّع أطفال الأقليات، وهذا لا يتحقّق باستخدام الاختبار في فرز الأطفال الموهوبين وتصنيفهم أصلاً. وتكمن المشكلة -جزئيّاً- في النظرة التاريخية لتعليم الموهوبين بمعزل عن نوعية التعليم العام؛ إذ تكون الخدمات متوافرة فقط للطلاب المقبولين رسميّاً في برنامج محدّد بدلاً من إكمالها تخطيط المنهاج العام الذي قد يخدم أكثر من مجموعة فرعية جرى تصنيفها رسميّاً. وقد اقترحت ماري فريزر وزملاؤها (Frasier et al. ,1995) طريقتين للنظر إلى مشكلة التعرُّف إلى أطفال الأقليات، هما: الظلم الاجتماعي، وتحيّز القياس. ويشمل الأخير احتمال إعادة النظر في المفاهيم الأساسية للموهبة والأهداف المرجوة. ولهذا، فإنّها توفّر فرصاً أكبر لمسار حلّ مفيد.

يجب التأكيد هنا على ضرورة تعريف الموهبة بأكثر من اختبارات معدل الذكاء أو اختبارات الأداء العالي المقنّنة، وأبعد من الدرجات الحدّية الجامدة، و«التسميات المتصلّبة». وهناك تقدّم ملحوظ على مستوى المفاهيم، وحتى البرامج، لكنّ تعرُّف المواهب يتأثّر كثيراً بالممارسات التشريعية، لأنّ ممارسات التعرُّف لا تساير التطورات المفاهيمية في تعليم الموهوبين. وبذا، فنحن نشاهد تبايناً كبيراً في الممارسة (Hoge, 1988).

من جانب آخر، تبدأ عملية اكتشاف المواهب غالباً بإحالة طالب ما، أو ترشيحه من المعلّم أو أحد أولياء الأمور. ومن المعروف أنّ المعلّمين وأولياء الأمور يفضّلون الطلاب المطواعين، وذوي التحصيل العالي. ولكن، عند تدريب المعلّمين على خصائص الموهبة، فإنّ إحالاتهم قد تكون أكثر ثباتاً. وبالطبع، فإنّ هذا الثبات يجب قياسه ببعض المعايير، وهذا يشمل كيفية حدوث هذه الخصائص في المجموعات المحرومة إذا كان ذلك جزءاً من الهدف، أو مدى التنوّع في المجموعة المكتشفة. وقد ثَبَتَ أنّ أولياء أمور أطفال الأقليات مطلعون مثل غيرهم من أولياء الأمور على سمات أطفالهم التي توحي بالموهبة. ولكن، هناك احتمال ضئيل بأن يطلبوا تحديداً رسميّاً من أجل شمول أبنائهم في أحد البرامج (Scott, Perou, Urbano, Hogan, & Gold, 1992). ويبدو أنّ هناك حاجة ماسة إلى توعية المعلّمين وأولياء الأمور؛ وذلك لتفعيل الجهود والمساعي الرامية إلى توسيع معايير تعرُّف المواهب، ولإعطاء أهمية أكبر لعملية الترشيح (Bermodez & Rakow, 1993; Ford & Harris,1999).

وفي السياق نفسه، أشار رينزولي وديلكورت (1986) إلى أنّ الفائدة الكبرى في التعرُّف الإضافي قد تأتي من المعايير البديلة تحديداً؛ لأنّ لها علاقة ارتباط ضعيفة بمعدل الذكاء، ولأنّ المعايير التي ترتبط بعلاقة قوية بمعدل الذكاء تحدِّد الأطفال أنفسهم الذين حدَّدوا أصلاً بتلك الوسيلة.

توجد مشكلة حاسمة أخرى، هي جاذبية البيانات، مثل: علامات معدل الذكاء، أو أيّ بيانات كمية أخرى؛ لأنّه يمكن اختصارها ومعالجتها بسهولة. ويختلف الوضع مع معظم معايير التعرُّف البديلة. وقد تَبيَّن أنّ الجمع العددي للمعايير البديلة ينتج درجة لا معنى لها عملياً. وتكون النتيجة بروز مشكلة أخرى يتعيّن على كلّ طالب أن يتخطّاها. وفي حال كان الطالب

متمكّناً في مجاله، فمن المفترض أنّ الطلاب الناجحين سوف يتفوقون جميعاً في كلّ معيار من معايير بطارية القياس. وهذه عملية غير مجدية.

إنّ الهدف الرئيس الذي نسعى إليه هو إيجاد مسارات بديلة ملائمة لضمان شمول الطلاب في برامج الموهبة، وليس وضع عقبات أمامهم. ويقع العبء، لذلك، على البرنامج لضمان تلبية خدمات البرنامج المعتمد للمواهب المختلفة التي يحدث الاختيار من أجلها، والعكس صحيح؛ إذ يجب أن يرتبط كلّ معيار من المعايير ببعض الخدمات المنهاجية. ويعني هذا التخطيطَ لكلّ طالب أو لمجموعات صغيرة من ذوي القدرات أو الحاجات الخاصة، ولا يعني بالضرورة برامجَ موحدة للطلاب المكتشفين جميعاً.

دراسات أخرى

أورد بيرمودز وراكو (Bermodez & Rakow, 1993) قصة مثيرة لإحدى مدارس المناطق التعليمية في تكساس، التي يشكِّل الطلاب من ذوي الأصول الإسبانية فيها ما نسبته 98,6% من مجموع الطلاب. فقد تَبيَّن أنّها تستخدم الإسبانية، أو الإنجليزية، أو لغة الإشارة عند الضرورة في اختبارات محلية مختارة بعناية (اللغة، التفكير الإبداعي، مصفوفة رافين، اختبارات الإبداع). فضلاً عن استبانات أولياء الأمور، وتقديرات المعلّم، وملفات إنجاز الطالب. وتتولى لجنة خاصة مراجعة الملفات كلهّا، وإعادة دراسة تجمع الموهوبين، ويشارك أولياء الأمور في الترشيحات بوصفهم متطوعين في الغرف الصفية.

يُركِّز المنهاج ذو المستويات الثلاثة على التفكير الإبداعي، وقد وأفاد الباحثان أنّه يوجد في المدرسة أكثر من 500 ولي أمر متطوع فاعل. وتوضّح هذه الحالة أنّ المعايير المتعدّدة يمكن تطبيقها، ولكنّها وحدها لا تؤدي إلى نجاح التطبيق، بل إنّ الطريقة الشمولية والتشاركية في التطبيق حاسمة أيضاً.

ولسوء الطالع، فإنّ الدراسة لم تورد بيانات عن نسب الطلاب في المدرسة، الذين يشتركون في البرنامج الثلاثي المستويات؛ لأنّ مثل هذه البيانات ستكون مؤشرات

مهمــة على نجــاح المعايير المتعــدّدة فعليّاً فــي رفع نسبة مشاركــة أطفال الأقليــات. وتشير المشاركــة الواسعــة لأولياء الأمور إلــى النجاح في هــذه الجوانب من دون تأكيــد على ذلك. توجــد دراســة أخــرى أَدْلَتْ ببعض البيانات من هــذا القبيــل، وأظهرت أنّ بعض محدّدات التطبيقــات البــارزة للمعاييــر المتعــدّدة يمكــن التغلــب عليهــا عــن طريــق التدريــب فــي أثناء الخدمة.

وقد تَبيَّن من دراسة كوفسكي (Kofsky ,1992) أنّ أربع جلسات تركّزت على مواصفات الموهوبين ومعايير التأهل مع معلّمي المرحلة الابتدائية؛ أدّت إلى زيادة بمقدار 10% في عدد الطلاب السود والإسبان الذين اختيروا لبرامج الموهوبين، وإلى زيادة الإحالات في 80% من المدارس التي تتدنى فيها نسب عدد الطلاب الملتحقين ببرامج الموهبة، وإلى زيادة الاكتشاف المبكر لطلاب الأقليات.

وأكّد غرين (Green ,1992, 1993) هذه النقاط في دراسة لبرنامج مختلف جدّاً تشرِف عليــه أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والإنسانيات. وقد قدَّم الراغبون الالتحاقَ ببرنامج الموهبة قياساً رسميّاً، وتوصية معلّم، وإفادة شخصية.

وقام ثلاثة مراجعين بدراسة كلّ ملف، وكان منهم مراجع من المنطقة التي ينتسب إليها مقــدّم الطلاب؛ وذلك في محاولة لضمان مراعاة الفــروق الإثنية والثقافية. وقد زادت خطة تعــرُّف المواهب هذه من تنوعّ مجموعة الطلاب المختارين؛ اذ استمر –على مدى سنتين من الدراســة– قبــول الإناث فيما نسبتــه 49% و 59% من المقاعــد، و 13% و 17% من الأقليات، وكانــت الأرقام في هاتين السنتيــن أعلى من نسبة الإناث والأقليات مــن سكان الولاية، وكان مــن الصعب تقويم المعايير المتعدّدة على أساس تحصيل الطالب؛ نظراً إلى استمرار قياس نجــاح الطالب في البرنامج بناءً علــى التحصيل الأكاديمي التقليدي. أمّــا ترشيحات المعلّم فقــد ارتبطت إيجابيّاً– ولكن بدرجة ضعيفة–بالنجــاح المحدَّد بالتحصيل، وارتبطت بدرجة أفضل بعلاقات اختبار الاستعداد المدرسي، والاختبار الكتابي المقنّن للغة الإنجليزية. ويمكن تفسير جزء من الارتباط المتدني بحقيقة أنّ الطلاب جميعاً نجحوا تقريباً بمستوى عالٍ. ومن المعــروف أنّ علاقات الارتبــاط بطبيعتها، من دون تباين في كلا المقياسين، تصبح متدنية.

وكانت ترشيحات المعلّمين ذات علاقة ارتباط جيدة بتقدير المراجعين للإنجاز العام لتحصيل مقدم الالتحاق ببرنامج الموهوبين (بناءً على البيانات الشخصية، وبيانات المدرسة)، وكانت تقديرات التحصيل هذه أفضل مؤشر منفرد ($r = 91$) لتقدير الملف الشامل وقت القبول. وهكذا، كان تقدير المعلّم مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بقبول الطالب ونجاحه، لا معدل الذكاء أو الدرجات.

أمّا بالنسبة إلى طلاب الولاية الذين كان أداؤهم الجماعي متدنيّاً فقد أُعيد حساب معدل درجات الصف: (GPA) لعكس أدائهم النسبي بين زملائهم. وكذا الحال بالنسبة إلى الطلاب الذين كانت درجاتهم التي أعيد حسابها منخفضة- مع حصولهم على توصية فاعلة من المعلّم- ؛ فقد نالوا أيضاً تقديرات تحصيل عالية. ونحن نعتقد أنّ الأداء السابق في مجال ما يكون غالباً المؤشر الأفضل للأداء في المستقبل عندما يقاس بطريقة مماثلة. إنّ الدرجات تخمّن الدرجات في أنواع مماثلة من الاختبارات، وقد يكون المعلّمون محقّين بخصوص شيء مختلف، ولكنّه مهم. وقد ينطبق الوضع نفسه على أولياء الأمور. وربّما يكون مثيراً إعادةُ دراسة هؤلاء الطلاب في غضون عشر سنوات لمعرفة إنجازاتهم الحياتية، وما إذا كانت هذه الإنجازات مرتبطة بأيّ معيار من معايير الكشف عن المواهب.

درس غرين (Green, 1992) مدرسة ثانوية داخلية خاصة فقط بالطلاب الموهوبين في الرياضيات والعلوم. ولكنّ هذا قد يحدّ -نوعاً ما- من تعميم نتائجه. ودرس جروان وفلدهوزن (Jarwan & Feldhusen, 1993) سبع مدارس. وبتطابق مع نتائج غرين، كان معدل علامات الصف المعدّلة من مدارس الطالب المنزلية، أفضل مؤشر على معدل علامات المدرسة الداخلية. وبخلاف بيانات غرين، كانت الأقليات أقل تمثيلاً. وقد أعرب المستطلعون في المدارس السبع كلّها عن اعتقادهم بأنّ استخدام المعايير المتعدّدة يُعَدّ نقطة قوة، في حين أنّ تدني تمثيل الأقليات، وكذا نسب التسرّب المرتفعة يُعَدّ نقطة ضعف. فلماذا حدثت جوانب الضعف هذه؟ إنّ غياب العمق في بيانات المسح التقليدي (مثل عدم سؤال المستطلعين شرح

سبب إجابتهم كلّ سؤال بالطريقة التي أجابوا بها) يجعل التفسير صعباً، لكنّ بعض الافتراضات التي تطابق البيانات شملت الآتي:

1. عدم استخدام المدارس السبع مقاييس محلية خاصة، وعدم توظيف لجان اختيار تراعي مسألة الخلفية المحلية.

2. عدم النظر إلى المعايير المحلية بوصفها حلاً لمشكلة تدني تمثيل طلاب الأقليات الذين يفتقرون إلى الحافز والفرصة الكافية في مجال القياس.

3. عـدم النظر إلى أهداف التحصيل المحدّدة بصورة ضيقة بوصفها مؤشرات أداء كافية على نجاح أيّ برنامج للطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى خلفيات متنوعة.

4. التأكيـد على أنّ معدلات علامات الصف (GPA) تعكس معدلات علامات الصف (وهذا مثال على المبدأ الأساسي في القياس؛ الذي مفاده أنّ الأداء المقيس مسبقاً من أيّ نوع يُعَدّ أفضل مؤشر على الأداء المماثل في المستقبل). وكمثال على النقص، أضاف ويكفيلد (Wakefield, 1992) تقديرات العمل الفني لتوقع الموهبة الفنية؛ لأنّ معدل الذكاء لا يقيس مهارات الإبداع مثل إيجاد المشكلات.

أمّـا شور وتسياميز (Shore and Tsiamis, 1986) فدرسا المدى الذي يمكن أن يحل فيه المعلّم وولي الأمر أو الترشيح الذاتي مكان المعايير التقليدية. وقد أجريا اختباراً مباشراً بديـلاً للاختبار الرسمي، تمثّل فـي سياسة القبول الحر؛ إذ قارنا طلاب الصفوف الإعدادية في برنامجين صيفيين للطلاب الموهوبين؛ أحدهما قُبِل فيه الطلاب الذين تقدّموا للالتحاق بالبرنامـج بنـاءً على إحالة من المعلّم وولي الأمر، وثانيهمـا اشترط حصول المتقدّمين على درجـات مرتفعة في اختبار التحصيل ومعدل الذكاء. وقـد قورن الطلاب بناءً على عدد كبير من المقاييس، بما في ذلك: اختبارات معدل الذكاء الفرعية، وقياسات الإبداع، وبيانات الأداء المدرسي، وتقديرات المعلّم. ولم تتوصّل الدراسة إلى فروق دالة إحصائيّاً بين المجموعتين في أيٍّ من القياسات.

وعلـى الرغم من أنّ هذه الدراسة قد تناسِب مدرسـة نظامية أكثر من مدرسة صيفية، إلّا أنّهـا تشير إلى أنّ المستفيدين من البرامج حاليّـاً يمكن التعرُّف إليهم بطريقة مختصرة أكثر. وجد الباحثان أنّ سياسة الباب المفتوح في القبول لم تؤدِّ إلى ارتفاع نسبة المشاركة من المجموعـات غير الممثّلة. وتتأكّد هذه الملاحظة بحقيقـة أنّ برنامج الباب المفتوح الخاص هذا يتطّلب دفع رسوم (مع توافر منح قليلة)، في حين أنّ البرنامج الذي يتطلّب الحصول على درجـات مرتفعـة في اختبار التحصيل ومعدل الذكاء، كان مجانيّـاً؛ إذ تولّى مجلس المدرسة دفع التكاليف المطلوبة.

ومع ذلك، ففي الوقت الذي قد لا تكون فيه المعايير المتعدّدة ضرورية من منظور القياس، إلاّ أنّها قد تكون جزء مهمّاً في معالجة سوء تمثيل طلاب الأقليات في برامج الموهوبين. وفي مراجعة سابقة لتطبيق المعايير المتعدّدة (توفّر المصادر المتعدّدة للبيانات معلومات مفيدة لا ترتبط بقوة مع البيانات المستمدة من الدرجات والاختبارات المقنّنة)، استنتج شور وزملاؤه (1991):

> «أنّ استخـدام المعايير المتعـدّدة يقلل من احتمال تجاهل أيّ طفل موهـوب يعاني إعاقات خاصة، أو تحصيـلاً ضعيفاً. وما يحقّق العدالة الاجتماعية هو زيـادة إمكانية التعرُّف إلى الأطفال الفقراء وأطفـال الأقليـات. إنّ المعايير المتعدّدة تدعم أيضاً اختيار الطـلاب للبرامج المتخصّصة التي لا يحظى فيها التفوق الدراسي بالأولوية، كما هو الحال في الفنون.»

الخلاصة

إنّ ممارسـة فتـح نوافذ متعدّدة للشمـول، وليس لوضع عراقيل متعـدّدة للاستثناء، هي ممارسة يمكن الدفاع عنها. ويتناقض هذا الاستنتاج قليلاً مع فقرة وردت في تقرير الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (The National Association for Gifted Children, 1997)، جاء فيها: «نظراً إلى محدودية الاختبارات جميعها؛ لا يجب التعويل على مقياس واحد لإدخال أيّ طفل في خدمات تعليم الموهوبين، أو استثنائه منها (ص 1).

علـى الرغم من أنّنـا لا نجادل في خطأ استثنـاء طالب بناءً على مقيـاس وحيد، إلّا أنّ القبـول وَفق معيار واحد (ليس بالضرورة درجة أو مقياساً) يُعَدّ أمراً مقبولاً. إنّ مجرّد وجود

معيار وحيد يتعيَّن على كلّ فرد أن ينجح فيه ليس مقياساً مناسباً. ولكن، يكفي الفردَ أن يتفوّق في معيار واحد ذي صلة بالموضوع. ولا يحدث الأثر النهائي فقط عن طريق المعيار المتخذ، وإنّما بتعرُّف كيفية استخدام الأشخاص المسؤولين عن إصدار الاحكام للمعلومات المتوافرة، وإطار السياسة التي يعمل البرنامج وَفقها.

إنّ مشكلة تحيّز عملية اكتشاف المواهب ليست مقصورة فقط على مشكلة تحيّز القياس/الاختيار، وإنّما هي نتيجة معقدة لأهداف البرنامج الضيقة، التي تطابق، أو لا تطابق، معايير اكتشاف المواهب التي لا تطبَّق بطريقة سليمة. وهذا يشمل المشكلة العامة الخاصة بمعدل الذكاء، أو التحصيل المستخدم للاستثناء من دون أيّ نوافذ لفرص بديلة. إنّه -جزئيّاً- نتيجة لعدم كفاءة نظام إحالة الطلاب الأقل تمثيلاً. وسواء أكانت هذه المشكلة، أم لم تكن، نتيجة مباشرة للتحيّز في الممارسة التربوية لتطبيق نموذج عاجز (قاصر) عن تعليم مجموعات من الأقليات، إلّا أنّها لا تدخل ضمن البيانات التجريبية التي جمعناها في دراستنا عن هذا الموضوع. ختاماً، فإنّ تكاليف اكتشاف المواهب تفوق تكاليف البرامج؛ ممّا يؤدي -بالضرورة- إلى إلغاء البرنامج في حال عدم توافر الميزانية الكافية. وربّما لا يكون اختيار الأدوات أساسيّاً، مثل السياق الذي تستخدم فيه البيانات، إلّا أنّه ينبغي التركيز على تأمين أكبر حصة ممكنة من الموارد لغايات البرامج، وبخاصة للطلاب المحرومين الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي في حال قبولهم فيها، بناءً على معايير بديلة، وخطة مدروسة لتوفير فرصة عادلة للجميع؛ من الذين تفوقوا في المعايير التقليدية، والذين تكون قدراتهم واضحة فقط عن طريق منظور آخر لمشاهد ملتزم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

تتناول الدراسات بصورة رئيسة التفاعل بين أولياء الأمور والمدارس فيما يخصّ عملية اكتشاف المواهب. ومع ذلك، فإنّ الإجراءين أدناه ينطبقان بالتساوي على أولياء الأمور الذين

يُسهمـون في جزء مـن البرامج الخاصة بأطفالهم الموهوبيـن، أو أولئك الذين يوجِدون بيئة مواتيـة لتطوير الموهبة واكتشافها عـن طريق أنشطة دعم ينظّمونها في البيت، أو في أوضاع أخرى غير المدرسة، مثل: برامج ما بعد المدرسة، والبرامج الصيفية، والدروس الخصوصية.

- إنّ استجابة المعايير المتعدّدة الخاصة باكتشاف المواهب لأشكال القدرة المتعدّدة، يتطلّب توفير الفرص الكفيلة بتفتّح الاهتمامات والقدرات. لذا، يستطيع أولياء الأمور دفـع العملية إلى الأمام عن طريق مساعدة أطفالهم على استكشاف اهتماماتهم، والمثابرة عليها، وتطويرها -على الأقل- ضمن عدد محدود من الأنشطة المختلفة. وهذه قد تشمـل الموسيقا، والرياضة، والقراءة، والفنـون، والرحلات، والقيادة، وخدمة المجتمع، والعبادة، أو أيّاً عدد من الهوايات الشخصية (مثل: جمع الطوابع، أو العمـلات)، أو أيّ أنشطة أخـرى. ولا شكّ في أنّ أيّ طفل مرّ بنشاطين أو ثلاثة أنشطة منظّمة من هذه القائمة، سيحظى بخبرات وفرص تقاس باستخدام معايير متعدّدة تتخطّى الطريقة التقليدية لاكتشاف الطلاب الموهوبين.
- إبلاغ على أولياء الأمور المدرسةَ بنقاط القوة لدى أطفالهم، والتأكيد على وجوب إصـدار المدارس والمناطـق التعليمية تقارير سنوية عـن التركيبة الديموغرافية العامة في البرامج الخاصة من مختلف الأنواع.
- إبلاغ أولياء الأمور بطريقة مهذبة أنّ القدرات الاستثنائية تحدث في كلّ مكان من المجتمـع. ويتعيّن على المدارس والمناطق التعليميـة الترحيب بترشيحات أولياء الأمـور لأطفالهم بوصفها توجيهاً قيّماً للبرنامج، وعـدم اعتبارها محابية أو غير مناسبة.

في غرفة الصف:

في عملية اكتشاف الموهبة، تُعَدّ الإحالة أكبر إسهام من المعلّم. ويحتاج هذا إلى دعم عن طريق برامج في أثناء تقديم الخدمة العادية، ويجب احترام توصية المعلّم إذا جاءت بصورة تلقائية، علماً بأنّ المعلّمين يكونون في وضع أفضل للتعامل مع أولياء الأمور، ومساعدتهم على عملية الترشيح، وسؤالهم بصراحة عن نقاط القوة لدى أطفالهم خارج المدرسة. ويتواءم دور المعلّمين مع حاجة المدارس إلى معاملة برامج الموهوبين بوصفها جزءاً من جوهر برامجها

الرئيســة، وليس مشروعــاً نخبويّاً، وإلّا فإنّ بعض المعلّمين قد يــرون أنّ الإحالات تنقِص من جودة بيئة عملهم، ولا تعزِّزها. لذا، يتعيّن على المعلّمين عمل الآتي:

- تقديم النصح لأولياء الأمور بخصوص طرائق الارتقاء بأداء أطفالهم في المدرسة مع مرور الوقت، أو في مناسبات خاصة.
- الطلــب إلى أوليــاء الأمور تزويدهم بمعلومات عن اهتمامــات أطفالهم، ومجالات إنجازاتهم خارج المدرسة.
- توقُّــع عدم وجود شــكل واحد للموهبة، وأنّ البرامج قد تحتــاج إلى تعديل لتناسِب الأطفال كافة.
- تبادل المعلومات بخصوص اهتمامات الطلاب ونقاط قوتهم مع المعلّمين الآخرين؛ ليتسنّــى توفيــر خدمات متطوّرة عن طريــق بعض الممارسات، مثــل المجموعات العنقودية، أو تمكين الأطفال من المشاركة في أنشطة تلبّي اهتماماتهم وحاجاتهم في صفوف أخرى.

في المدرسة:

تنسحب مسؤوليات المدرسة والمنطقة التعليمية على أولياء الأمور والأطفال، على مستوى السياسة والممارسة. وفيما يتعلق بأولياء الأمور والطلاب، يتعيّن مراعاة الآتي:

- وجــوب عقد جلسات توعيــة للمعلّمين وأوليــاء الأمور بخصوصــص طبيعة الموهبة، وحاجة هؤلاء الأطفال إلى نوع من البرامج المتمايزة، وأهمية مشاركة أولياء الأمور والمعلّمين في تحديد الأطفال الذين قد يستفيدون من هذه الخدمات بصورة كبيرة، مع تذكير المعلّمين وأولياء الأمور بضرورة تقديم ترشيحات كلّ سنة على الأقل.
- إحدى أفضل الأفكار الأصلية التي تسمح بالتعامل مع أيّ ترشيح في علاقة إيجابية والاستفادة من أيّ معلومات أخرى، هي وعاء الموهبة talent pool. وبصرف النظر عن نوع نموذج البرنامج المُعَدّ، فإنّ من شأن وعاء الموهبة تسهيل عملية الاستفادة من الطلاب المكتشفين بالمعايير المتعدّدة.

- التأكّد من تضمين البرامج المتمايزة معايير الاكتشاف المتعدّدة من مصادر عدّة فيما يخصّ السياسات والممارسات المتعلقة باختيار الطلاب ذوي القدرات الفائقة؛ على أن تكون البيانات المجموعة ذات صلة بخيارات البرنامج المتوافرة أو المتوقّعة.
- الأخذ بتوصية باسو وفريزر (Passow and Frasier, 1996) بوجوب تنوّع عملية تعـرُّف على المواهب واستمرارها في التجمّعات المحرومة خاصة، والاعتماد على الأداء المرتبـط بخبرات الطلاب، وربط القياس بفرص التعلّم. فضلاً عن ضمان مشاركة المجموعات المحلية أو الثقافية في العملية.
- التحلّي بروح المبادرة، وعدم انتظار ترشيحات أولياء الأمور؛ لأنّ الفروق في الموقف الثقافي والشخصي في التعامل مع الإجـراءات البيروقراطية والنظم المدرسية، قد يجعل بعض أولياء الأمور يُحجمون عن ترشيح أطفالهم.
- استخدام النماذج المعدلة محليّاً في الاختبارات المقنّنة، وهي منحى شامل للمعايير المتعدّدة، وتذكير أولياء الأمور والمعلّمين، الممثّلين للتنوّع في مقاطعاتهم، بضرورة المشاركة في تصميم عمليات اكتشاف المواهب وتطبيقها.

وخلاصة القول: إنّه لا يوجد -حتى الآن- دليل يؤيّد عدم استخدام بيانات معامل الذكاء أو الأداء، ما دامت لا تشكّل عقبات أمام الاختيار على المستوى الفردي، وجرى استخدامها في اختيار الطلاب للبرامج المناسبة لهم، وما دامت لم تستثنِ الطلاب الذين يتمتعون بإنجازات ودافعيــة أو مواهب تكميلية، والذين قد ينجحون بمساعدة من فلسفة داعمة، لا فلسفة «اسبح أو اغرق». وبذا، فإنّ:

- توافر عملية اختيار مبنية -جزئيّاً- على حاجات الطالب، من شأنه أن ييسِّر ربط البرامج بالتوجيه، أو خدمات دعم الطالب الأخرى.
- تقديـم خدمات متعدّدة الجوانب تستجيب للمعايير المتعدّدة من مصادر متنوعة، سيسهِّل على المعلّمين ترشيح الطلاب من ذوي المواهب والقدرات الفائقة.

المراجع

Ambrose, D. C., Cohen, L., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (2003). *Creative intelligence: Toward a theoretical integration.* New York: Hampton Press.

Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan.

Bermǘdez, A. B., & Rakow, S. J. (1993). *Examining identification and instruction practices for gifted and talented limited English proficient students.* In L. M. Malave (Ed.), *Annual conference journal: Proceedings of the annual conference of the National Association for Bilingual Education* (pp. 99–114). Washington, DC: National Association for Bilingual Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360871)

Borland, J. H. (1986). IQ tests: Throwing out the bathwater, saving the baby. *Roeper Review,* 8, 163–167.

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C.–H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly,* 49, 68–79.

Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1994). *Updated report on state policies related to the identification of gifted students. Chapel Hill: University* of North Carolina, Gifted Education Policy Studies Program.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education.* New York: Teachers College Press.

Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students.* (Report No. RM95204). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Friedman, R. C., & Shore, B. M. (Eds.). (2000). *Talents unfolding: Cognition and development. Washington,* DC: American Psychological Association.

Gardner, J. W. (1961). *Excellence: Can we be equal and excellent too?* New York: Harper and Row.

Green, J. E. (1992). *Evaluation of a holistic method for identifying pupils for state academies for the academically gifted.* Unpublished manuscript, Teachers College, Ball State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358668)

Green, J. E. (1993). *State academies for the academically gifted* (Fastback Series No. 349). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Heath, W. M. (2002). Results of the implementation of Georgia's multiple–criteria rule on minority representation in programs for the gifted and talented. *Dis–*

sertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences, 63(3–A), 859–908. (Dissertation Abstracts No. 2002–95017–018)

Hoge, R. D. (1988). Issues in the definition and measurement of the giftedness construct. *Educational Researcher,* 17(7), 12–16, 22.

Horowitz, F. D., & O'Brien, M. (Eds.). (1985).The gifted and talented: Developmental perspectives. *Washington,* DC: American Psychological Association.

Jarwan, F. A., & Feldhusen, J. F. (1993). *Residential school of mathematics and science for academically talented youth: Analysis of admission programs* (Collaborative Research Series Document No. CRS93304). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Johnson, S. T., Starnes, W. T., Gregory, D., & Blaylock, A. (1985). Program of assessment, diagnosis, and instruction (PADI): Identifying and nurturing potentially gifted and talented minority students. *Journal of Negro Education,* 54, 416–430.

Kamphaus, R. W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence: A clinical handbook for professional practice.* Boston: Allyn & Bacon.

Kofsky, G. E. (1992). *Increasing the number of minority elementary students found eligible for placement in a gifted program by enhancing the quality of screening instruments and inservice training provided to school staff* . Unpublished doctoral practicum report, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346697)

Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). *An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners. School Psychology International,* 22, 74–96.

National Association for Gifted Children (1997). *Position paper: The use of tests in the identification of gifted children.* Washington, DC: Author.

Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review,* 18, 198–202.

Patton, J. M., Prillaman, D., & VanTassel–Baska, J. (1990). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly,* 34, 94–96.

Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly,* 30, 20–23.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. S. Ren– zulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 215–266). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reynolds, C. R., & Kaiser, S. M. (1990). Bias in assessment of aptitude. In C. R. Reyn– olds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 611–653). New York: Guilford.

Richert, E. S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 81–96). Boston: Allyn & Bacon.

Sarouphim, K. M. (2002). Discover in high school: Identifying gifted Hispanic and Native American students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 14, 30–38.

Sarouphim, K. M. (2004). Discover in middle school: Identifying gifted minority students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 61–69.

Scott, M. S., Perou, R., Urbano, R., Hogan, A., & Gold, S. (1992). The identification of giftedness: A comparison of White, Hispanic, and Black families. *Gifted Child Quarterly,* 36, 175–184.

Shore, B. M., Cornell, D. C., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education:* A critical analysis. *New York: Columbia University,* Teach– ers College Press.

Shore, B. M., & Tsiamis, A. (1986). Identification by provision: Limited field test of a radical alternative for identifying gifted students. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 93–102). Bern, Switzerland: Hans Huber.

Sprinthal, R. C. (2003). Basic statistical analysis (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1986). Conceptions of giftedness. Cambridge,England: Cambridge University Press.

Treffinger, D. J. (1991). Future goals and directions. In N. Colangelo & G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 441–119). Boston: Allyn & Bacon.

Wakefield, J. F. (1992, February). Creativity tests and artistic talent. Paper presented at the Esther Katz Rosen Symposium on Psychological Development of Gifted Children, Lawrence, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED355697)

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan,* 70, 703–713.



تطوير مواهب الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

يحتاج المعلّمون إلى معرفة الطلاب المختلفين ثقافيّاً في صفوفهم، وإلى فهم الممارسات ووجهات النظر الثقافية المختلفة التي تؤثّر في مواقف العائلات من التعلّم، والمدرسة، والموهبة. والطريقة المثلى لاكتشاف المواهب بين هؤلاء الطلاب، هي استخدام بدائل للطريقة التقليدية المتبعة في اكتشاف المواهب. فبالإضافة إلى التعرُّف إلى الطلاب المختلفين ثقافيّاً من ذوي القدرات الفائقة، فقد أخذت تظهر -مؤخّراً- ممارسات مدرسية تعزِّز من المثابرة الأكاديمية.

ما الذي نعرفه؟

مع تزايد أعداد الطلاب المختلفين ثقافيّاً ولغويّاً، فقد ازدادت الحاجة أيضاً إلى اكتشاف الموهبة وتطويرها بين الطلاب المختلفين ثقافيّاً (Baldwin, 2002; Bernal, 2002; Frasier & Passow, 1994). وقد وجدت الدراسات أنّه كلّما زاد فهم المدارس للتنوع الثقافي واللغوي وتضمينها هذا التنوّع في برامجها التعليمية، زاد نجاح الطلاب واهتماماتهم. ومع ازدياد عدد السكان المختلفين ثقافيّاً ولغويّاً، يتعيّن على المعلّمين الاعتراف بالميزات الخاصة للطلاب الموهوبين والمختلفين ثقافيّاً، وما يضيفونه إلى المجتمع من تاريخهم ولغاتهم وقيمهم الثقافية. فضلاً عن بيان كيفية إسهام هذه القيم في تنمية موهبتهم وتطويرها (Strom, Johnson, Strom, & Strom, 1992).

التباين بين الطلاب المختلفين ثقافيّاً

بمـا أنّ المجموعات المتنوعة ثقافيّـاً هي مجموعات غير متجانسة، فـإنّ التعامل معها بالدرجـة نفسهـا من حيث: الأداء، والسلوكات، والعادات يُعَدّ خطـأً فادحاً يتعيّن على الجميع إدراكـه، وعدم الوقوع فيه. علـى سبيل المثال، فإنّنا نجانب الصـواب حين نفترض أنّ جميع الأمريكيين الآسيويين والأمريكيين من منطقة المحيط الباسيفيكي يأتون إلى المدرسة، وهم يحملون معهم الخلفية والقيم نفسها؛ لأنّ ثقافاتهم تختلف من حيث: بلد المنشأ، واللغة، والدين، والاتجاهات، والممارسات الاجتماعية (Strom,Johnson, Strom, & Strom, 1992).

فالثقافـة الصينية –مثلاً– تشجع التعليـم المتقدّم للطلاب الموهوبين، في حين تؤمن الثقافـة اليابانية بالمسـاواة (Stevenson, Lee, & Chen,1994). ومع ذلك، فهناك كثير من القضايا المشتركة بين المجموعات الثقافية المنتمية إلى قارة آسيا ومنطقة الباسيفيكي. فمثلاً، يؤمن معظم الطلاب من أصول آسيوية بعدم طرح المسائل الشخصية للنقاش، وبعدم التعبير عن المشاعر خارج نطاق العائلة (Plucker, 1996; Sue & Sue, 1991; Tomine). وفيمـا يخصّ المواطنين الهنود الأصليين في الولايـات المتحدة، أشار تونيماه Tonemah) (1987, إلـى وجود 177 قبيلة مختلفة، لكلّ واحدة منها ثقافتها الخاصة بها، بدرجات تثاقف مختلفة. وأشار باحثون آخرون إلى وجود عدد أكبر من المجموعات القبلية المتباينة؛ ما يعني تنوّعـاً ضمن هذه المجموعات السكانيـة (Callahan & McIntire, 1994)؛ إذ يميِّز التنوّع ضمن المجموعات من ذوي الأصول الإسبانية والأمريكيين من أمريكا اللاتينية بين المهاجرين وغيـر المهاجرين الذين يتباينون في توجّههم اللغـوي، وفي منظورهم الثقافي (Osterling, 2001). فـي حين ينتمـى الطلاب الموهوبون الأمريكيون من الأصـول الإفريقية إلى عائلات ريفيـة وحضرية تتباين في مستوى دخلها، وإلـى مناطق جغرافية متعدّدة. وبذا، فإنّ البحوث الوصفية التي تتناول الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً تؤكِّد وجودَ فروق ضمن المجموعات الثقافية، وعبرها أيضاً.

وجهات النظر الثقافية حيال الموهبة

من المهم بالنسبة إلى المعلّمين والطلاب المختلفين لغويّاً أن يفهموا النهج الذي يسلكه أولياء الأمور في التعامل مع تعليم أطفالهم، والتباينات الثقافية التي قد يحدثونها في العملية التربويـة؛ والسبب في ذلك أنّ الثقافات لا تتفق على تعريف الموهبة تبعاً للتعريفات الرسمية علـى مستوى الولاية والمستـوى الفيدرالي. وعلى الرغم من أنّ لكلّ مجموعة ثقافية منظورها الخاص، إلّا أنّ حالة الهنود الأمريكيين تُعَدّ مثالاً واضحاً على هذا التباين. فقد ذكر كيرشنبوم (Kirschenbaum, 1988) أنّ مهـارات حـلّ المشكلات مهمة جدّاً فـي تعريف الموهبة في الثقافـة الهندية. فكلّما بـدت على الطفل قدرات معيَّنة مبكراً؛ كأن يكـون مستمعاً جيداً، زاد احتمـال النظر إليه بوصفه موهوبـاً. ويؤمن الهنود الحمر إيماناً جازمـاً بما يمكن أن يحقّقه الطفل الموهوب للقبيلة في صورة قائد فاعل ومبدع في حلّ المشكلات (Tonemah, 1987).

التعرُّف إلى الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

يـرى كثير من الباحثين أنّ سبب حرمان الطلاب المختلفين ثقافيّاً من برامج الموهبة، مـردّه الإجـراءات المستخدمة في الكشف عن المواهـب، وتفكير المعلّميـن القاصر، أو كلا الأمريـن. وقـد تَبيَّن أنّ قناعـات المعلّمين تُعَدّ عامـلاً مهمّاً في عمليـة الكشف عن الطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة. فمثلاً، وجد فرناندس وآخرون (Fernandez, Gay, Lucky,and Gavilan ,1998) أنّ معلّمي الطلاب ذوي الأصول الإسبانية يميلون كثيراً، عنـد تقويم موهبة الطلاب المختلفين ثقافيّاً، إلـى اعتبار قدرة التعبير عن النفس من خلال ذخيرة من المفردات أكثر أهمية من قدرة التحدّث بأكثر من لغة.

من جانب آخر، تشمل الطرائق البديلة للتعرُّف إلى الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً، التي اقترحتها فريزر وباسو: (Frasier & Passow ,1994) توصيات المعلّم، وترشيحات أولياء الأمور وزملاء الصف، وملفات إنجاز الطالب، ومهام أدائه. وقد درس ساروفيم (Sarouphim ,2001) نمـوذج اكتشف (Discover model)، وأورد بعض النجاحات الناجمة عن تطبيقه. ويشمـل هـذا النموذج مهام مختـارة أو مطـوّرة من إطار الـذكاءات المتعـدّدة (Multiple Intelligencess)، طبِّقـت داخل غرفة الصف، وأشرف عليها مراقبون مدرَّبون. وفي الوقت

الذي أوصى فيه تونيماه (1987) بتطبيق اختبارات قائمة على الثقافة، اقترح شيتس (Sheets 1994,) اختبارات محدّدة باللغة للطلاب الذين يجيدون ثلاث لغات أو لغتين. وقد أجرى الباحث دراسة عن الطلاب من ذوي الأصول الإسبانية المعرّضين للخطر، الذين كانت الإسبانية لغتهم الأساسية، لكنّهم لا يستطيعون قراءتها أو كتابتها. وقد وضِع هؤلاء الطلاب في برنامج تسكين متقدّم، في مقرر اللغة والأدب الإسباني إلى جانب طلاب آخرين. وقد شملت الدراسة 29 طالباً يتحدّثون الإسبانية، واستغرقت ثلاث سنوات. وقد ركّز المقرر على كلٍّ من: اللغة، والثقافة، وقيمة الثقافة، واعتزاز الإنسان بثقافته.

أظهرت نتائج الدراسة نجاح الطلاب المعرّضين للخطر في اختبارات التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية. وقد فاز 20 طالباً من بين 29 طالباً في اختبار التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية، واختبار التسكين المتقدّم في الأدب الإسباني، أو في كليهما، ونالوا علامات تؤهلهم للالتحاق بالكلية.

وقد أوصى كثير من الباحثين – مراراً وتكراراً– باستخدام أدوات القياس غير اللفظية للتعرُّف إلى الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً، وقد أثار ذلك الأمر اهتماماً ونقاشاً واسعِين (Lohman, 2005; Naglieri & Ford, 2003). ومن بين أكثر القياسات الجماعية غير اللفظية المقترحة مصفوفات رافين المتدرّجة (Ravin Standard Progressive Matrices)، واختبار ناغلييري للقدرات غير اللفظية (Naglieri Nonverbal Abilities Test).

وفي السياق نفسه، قارن شوينزي وآخرون (Shaunessy, Karnes, and Cobb ,2004) التأثير النسبي لثلاثة مقاييس غير لفظية مع 169 طالباً من الصفوف 2 – 6، وتَبيَّن أنّ اختبار كاتيل للذكاء الثقافي (Cattel Eulture–Fair Intelligence Tese)، ومصفوفات رافن (Raven) حدَّدت طلاباً أكثر ممّا حدَّده اختبار ناغلييري. وفي المقابل، وجدت روبنسون وآخرون (Robinson et al. ,1990) أنّ مصفوفة رافن Raven كانت أكثر فاعلية في اكتشاف الطلاب السود الأمريكيين لبرنامج تسريع إثرائي في الرياضيات. ودرس ميلز وتيسو (Mills & Tissot, 1995) استخدام مصفوفات رافن (Raven) في اكتشاف المواهب، في حين استخدم ليدز وماكرين (Lidz & Macrine, 2001) قياس قدرات ديناميكي مع اختبار

ناغلييـري، ممّا زاد من عدد الطـلاب المختلفين ثقافيّاً، الذين حدِّدوا بوصفهم موهوبين في إحدى المدارس الابتدائية. وتشير البحوث في الوقت الحاضر إلى نجاح المقاييس غير اللفظية، على الرغم من اختلاف الطلاب في تحديد أفضل الاختبارات المستخدمة وفاعليتها النسبية.

المدارس وأولياء الأمور والطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة

مـن أجل فهم التنوّع الثقافي في سيـاق المدرسة، اقترح كلارك (Clark ,1984) أربعة معايير رئيسة، هي:

- الخلفيـة الإثنيـة والعرقية للعائلة التـي تحدِّد كيفية استجابـة المجموعات الأخرى للطلاب المختلفين ثقافيّاً.
- تمتع المجموعات العرقية والإثنية المختلفة بتاريخ اجتماعي خاص، ينتج منه تاريخ شخصي، وفرص اقتصادية وتربوية مختلفة.
- اتباع عائلات هذه المجموعات طرائق مختلفة من أجل البقاء؛ نتيجة التمييز العنصري الذي استشرى في أماكن إقامتهم، على مدى حقب زمنية من تاريخ الولايات المتحدة.
- بصـرف النظر عن الفروق الإثنية والمهنية والدخل والتعليم، فإنّ عمليات التواصل وآلياته هي المسؤولة عن النجاح الأكاديمي أو فشله.

لقـد هيمنت مسألـة تحديد كيفية خدمـة الشباب الموهوبين على الجهـود الرامية إلى توفيـر هذه الخدمـة (Robinson & Clinkenbeard, 1998). وتشتـرك البرامج الناجحة فـي تعليم الطلاب المختلفين ثقافيّاً في عناصر عامة بخصوص المعلّمين، وأسلوب التدريس (Garcia, 1993). فقد تمتع معلّمو هذه البرامج بالخبرة، والمرونة، وشاركوا في دورات تنمية مهنية في التنوّع الثقافي، ودمجوا تاريخ الطالب المتنوع ثقافيّاً ولغته وتقاليده في المنهاج الذي تمحور حول فكرة أساسية. وشملت عملية التدريس -في الأغلب- أنشطة مجموعات صغيرة، ومراكـز تعلّم، وتدريس الصف كاملاً بدرجة قليلة. وبعبارة أخرى، كان التدريس منصبّاً على الطالب، وليس المعلّم.

مـن جانبها، جمعـت مونتغمري (Montgomery, 2001) بيانـات عن طريق مقابلات مـع هيئة التدريـس، وتقارير كتابية أعدّها طلاب المرحلة الثانويـة بخصوص مشروع لمركز جاكوب جافيتز. وقد شملت الدراسة 120 طالباً ريفيّاً من الهنود الأمريكيين الأصليين، وقالت الباحثة: "إنّ المشاركين أقرّوا بأنّ علاقة الارتباط المشكلة بين الطلاب والمدارس والمجتمع المحلي تُعَدّ جانباً مهمّاً من جوانب مشروع القفزة (LEAP Project)". وأضافت: "إنّه نتيجة للمشاركة في منهاج متمايز؛ فقد تحسَّن أداء الطلاب في اختبار الاستعداد المدرسي واختبار الكلية الأمريكية، وواصلوا بنشاط تعليمهم بعد التخرّج في المدرسة الثانوية، وتقدّموا بطلبات مساعدة مالية في أثناء التقدّم بطلبات الالتحاق بالكلية".

من جانب آخر، استقصى ووريل (Worrell, Szarko, & Gabelko, 2001) معدل التحاق بعض الطلاب من هذه الفئة بأحد البرامج الصيفية في حرم إحدى الجامعات. وشملت عيّنة الدراسـة 316 طالباً، وتَبيَّن أنّ نسبة الالتحاق بهذا البرنامج بلغت 44% بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين الاستثنائيين، الذين حصلوا على مساعدة مالية للانضمام إلى هذا البرنامج، وعلى مساعـدة إرشادية وتوجيهية وإشرافية. وقد تجاوزت نسبـة الطلاب الموهوبين الاستثنائيين نسبةَ الملتحقين العاديين 40%.

مـن المهم أن لا يقتصـر الإرشاد على الطلاب الموهوبين فحسـب، بل ينبغي أن يشمل أوليـاء الأمور الذين يحتاجون إلى مساعدة في استكشـاف فرص الوظائف، والتقدّم بطلبات التحاق بالكلية، والحصول على منح وبعثات دراسية. وقد أكّدت دراسات الحالة التي أجراها نيتـو (Nieto, 1992) بخصوص خبرات عدد من طلاب المرحلة الثانوية المختلفين ثقافيّاً، ضرورةَ توفير التوجيه المهني والأكاديمي للعائلات. وأكّدت نانسي شافكين وويليامز (Chavkin & Williams, 1993) ضرورة توعية أولياء الأمور (عن طريق مترجم في بعض الحالات) بشأن المصادر المتوافرة، وأهمية التعليم العالي.

وقد تَبيَّن أنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافيّاً يتعاملون مع دور المدرسة وعلاقتهم بتعليم أطفالهـم بطرائق مختلفـة؛ إذ أعربت شافكين وويليامز (1993) عـن اعتقادهما بأنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافيّاً ليسوا مطلعين أو مهتمين بتعليم أبنائهم مقارنة بأولياء الأمور الإنجلو

– أمريكيين. لكنّ دراساتهم، إلى جانب دراسات كلارك (1984)، وفريزر وباساو (1994)، وفان تاسيل – باسكا (1989) لم تؤيّد هذه الاعتقادات. صحيح أنّ الفروق الثقافية قد تحدّ من درجة مشاركة أولياء الأمور، لكنّها لا تحدّ –حتماً– من اهتمامهم بتعليم أطفالهم. فمثلاً، أشار نيتو (1992) إلى أنّ بعض أولياء الأمور من أصول إسبانية وآسيوية لا يشعرون بارتياح كبير تجاه المعلّمين، وأنّهم يذعِنون للمدارس أكثر من أولياء الأمور السود الأمريكيين، والبيض من غير الإسبانيين، ويميلون إلى اتخاذ مواقف معارضة من المدارس. ولذلك، فإنّ اتصالهم بها يكون قليلاً. ومع ذلك، أشار مسح أجراه ريتر، ومونت – رينو، ودورنبوش (Ritter, Mont–Reynaud, 1993 & Dornbusch)، إلى أنّ أولياء الأمور من أصول إسبانية يهتمون بتعليم أبنائهم، وأنّ 97% منهم يرغبون في أن يعرِّفهم المعلّمون بالطرائق التي يمكن بها مساعدة أطفالهم على حلّ الواجبات البيتية.

وفي تقرير عن مشروع مانديلا (Mandela Project)، الذي نظّمه مركز جاكوب جافيتز، لاحظت فكتوريا داميانى (Damiani, 1996) أنّ 87 عائلة خدمها البرنامج كانت تشعر أنّها غير متيقنة ممّا تقدّمه المدارس لأطفالها، واستنتجت أنّ المشرفين على برامج المدارس كانوا بحاجة إلى مراجعة أساليب تواصلهم مع العائلات. فضلاً عن الحاجة إلى زيادة انخراط أولياء الأمور في التخطيط التربوي.

وفي دراسات حالة لأطفال صغار متنوعين ثقافيّاً، لاحظت كارول تملنسون، وكالاهان، وليلي (Tomlinson, Callahan & Lelli ,1997) أنّ مشاركة أولياء الأمور زادت من اهتمام العائلات وانسجامها وفهمها للطفل الموهوب. وبالمثل، فقد ذكر كلارك (1984) أنّ مشاركة أولياء الأمور في خبرة الطالب الأكاديمية أثّرت بفاعلية في حياة الطلاب الناجحين المختلفين ثقافيّاً.

ومن الأشياء التي تُسهِم –تحديداً– في التحصيل الأكاديمي: تشجيع عادة الواجب البيتي، ومراجعة الدروس المطلوبة ومناقشتها. وهذه المناقشات، كما يقول كلارك، تبني خطوط تواصل بين ولي الأمر والطفل والمدرسة. وسواء تواصل أولياء الأمور مع المعلّمين في المدارس، أو كانوا داعمين ومشجعين في البيت، فإنّ البحوث تؤكّد أنّ إنجاز الطالب مردّه –جزئيّاً– هذا

الدعـم والتشجيع. وممّا لا شـكّ فيه أنّ أولياء الأمور المختلفين ثقافيّـاً ولغويّاً يهتمون بتعليم أبنائهم، ويقع على كاهل المدارس أن تبادر وتشجع مشاركتهم في العملية التعليمية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- منـح المعلّمين والمرشديـن والمديرين فرصةً لتعرُّف وجهـات نظر كلّ ثقافة من الثقافات التي يمثِّلها طلابهم.
- تشجيع تضمين البرنامج التعليمي لغرفة الصف والمدرسة منهاجاً متعدّد الثقافات، وتدريساً متجاوباً ثقافيّاً.
- البحث عن طرائق أخرى لاكتشاف الموهبة بين الطلاب المختلفين ثقافيّاً، تراعي التوقّعات اللغوية والثقافية الخاصة بهم.
- التواصل مع أولياء الأمور؛ لبناء جسور بين البيت والمدرسة، وإعلام أولياء الأمور بمـا يمكن أن يقدِّمه برنامج الموهوبيـن لأطفالهم، وما تعنيه المدرسة بالموهبة، وما يمكن لأولياء الأمور فعله لمساعدة أطفالهم.
- العمـل على تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفيـة للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً، عن طريق التدخّلات الفاعلة، وإنشاء علاقة حميمة وشخصية بين المعلّمين والطلاب.
- التشـاور مع أولياء الأمور والطلاب بشأن التخطيـط للدراسة الجامعية، والفرص الوظيفية المتوافرة.

المراجع

Alamprese, J., & Erlanger, W. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science.* Washington, DC: COSMOS Corporation.

Baldwin, A. Y. (2002). Culturally diverse students who are gifted. Exceptionality, 10, 139–147.

Bernal, E. M. (2002). Three ways to achieve a more equitable representation of culturally and linguistically different students in GT programs. *Roeper Review,* 24, 82–89.

Callahan, C. M., & McIntire, J. A. (1994). *Identifying outstanding talent in American Indian and Alaska Native students.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Chavkin, N., & Williams, D. L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107–119). Albany, NY: State University of New York Press.

Clark, R. (1984). *Family life and school achievement.* Chicago: University of Chicago Press.

Damiani, V. B. (1996). The individual family support plan: A tool to assist special populations of gifted learners. Roeper Review, 18, 293–298.

Fernandez, A., Gay, L., Lucky, L., & Gavilan, M. (1998). Teacher perceptions of gifted Hispanic limited English proficient students. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 335–351.

Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice,* 42, 217–225.

Ford, D. Y., Harris, J. J., Tyson, C. A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking. *Roeper Review,* 24, 52–59.

Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential* (Research Monograph No. 9412). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Garcia, E. (1993). Language, culture, and education. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 51–98). Washington, DC:American Educational Research Association.

Kirschenbaum, R. (1988). Methods for identifying the gifted and talented American Indian student. *Journal for the Education of the Gifted,* 11(3), 53–63.

Kitano, M. K., & DiJiosia, M. (2002). Are Asian and Pacific Americans overrepresented in programs for the gifted? *Roeper Review,* 24, 76–80.

Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners. *School Psychology International,* 22, 74–96.

Lohman, D. F. (2005). Review of Naglieri and Ford (2003): Does the Naglieri Non–verbal Ability Test identify equal proportions of high–scoring White, Black, and Hispanic students? *Gifted Child Quarterly,* 49, 19–28.

Mills, C., & Tissot, S. (1995). Identifying academic potential in students from un–derrepresented populations: Is using the Raven's Progressive Matrices a good idea? *Gifted Child Quarterly,* 39, 209–217.

Montgomery, D. (2001). Increasing Native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools,* 38, 467–475.

Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted mi–nority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly,* 47, 155–160.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural edu–cation.* White Plains, NY: Longman.

Osterling, J. P. (2001).Waking the sleeping giant: Engaging and capitalizing on the sociocultural strengths of the Latino community. *Bilingual Research Jour–nal,* 25(1 & 2), 1–28.

Plucker, J. (1996). Gifted Asian–American students: Identification, curricular, and counseling concerns. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 315–343.

Ritter, P., Mont–Reynaud, R., & Dornbusch, S. (1993). *Minority families and their youth: Concern, encouragement, and support for school achievement.* In N.Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107–119). Albany, NY: State University of New York Press.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. In J. T. Spence (Ed.), *Annual review of psychology* (Vol. 49, pp. 117–139). Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Robinson, A., Bradley, R., & Stanley, T. D. (1990). Opportunity to achieve: Identifying mathematically gifted Black students. *Contemporary Educational Psychol–ogy,* 15, 1–12.

Sarouphim, K. M. (2001). DISCOVER: Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly,* 45, 130–138.

Shaunessy, E., Karnes, F. A., & Cobb, Y. (2004). Assessing potentially gifted students from lower socioeconomic status with nonverbal measures of intelligence. *Per–ceptual and Motor Skills,* 98, 1129–1138.

Sheets, R. (1994, April). *College Board Advanced Placement Spanish Literature for atrisk native speakers:* A model with multicultural, bilingual, and gifted dimensions.

Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research As– sociation, New Orleans, LA.

Stevenson, H., Lee, S., & Chen, C. (1994). Education of gifted and talented stu– dents in mainland China, Taiwan, and Japan. *Journal for the Education of the Gifted,* 17, 104–130.

Strom, R., Johnson, A., Strom, S., & Strom, P. (1992). Educating gifted Hispanic chil– dren and their parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences,* 14, 383–393.

Sue, D., & Sue, D. W. (1991). Counseling strategies for Chinese Americans. In C. C. Lee & B. L. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New ap– proaches to diversity* (pp. 79–90). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Tomine, S. I. (1991). Counseling Japanese Americans: From internment to reparation. In C. C. Lee & B. Richardson (Eds.), *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity* (pp. 91–105). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly,* 41, 5–18.

Tonemah, S. (1987). Assessing American Indian gifted and talented students' abili– ties. *Journal for the Education of the Gifted,* 10, 181–194.

VanTassel–Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 222–226.

Worrell, F. C., Szarko, J. E., & Gabelko, N. H. (2001). Multi–year persistence of non– traditional students in an academic talent development program. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 80–90.



الطلاب الواعدون من المجتمعات محدودة الدخل

توجد في الولايات المتحدة أعلى نسبة من الأطفال الذين يولدون لعائلات فقيرة (واحد مــن بيــن كلّ خمسة أطفال أكثر مــن أيّ دولة نامية في العالم) (مكتــب الإحصاء الأمريكي، 2004). وتتولّى مدارس كثيرة خدمة الأطفال المحاطين ببيئة فقيرة. فمثلاً، في إحدى الولايات الجنوبية الشرقية، ينضم اثنان من كل ثلاثة أطفال مسجّلين في المدرسة إلى برنامج تغذية مجاني أو منخفض السعر.

وعلــى الرغم من وطأة الفقر، إلّا أنّ هناك أطفالاً واعدين (Promising) أكاديميّاً من بين الأطفال المولودين في فقر مدقع، وهم يدرسون في مدارس التجمّعات السكانية المتدنية الدخــل. ونظراً إلــى حواجز الفقر؛ فإنّهــم يتعرّضون غالباً للتجاهــل، ويُستثنون من البرامج والخدمــات الخاصة بالطلاب الموهوبين. ولسوء الطالع، فقــد لا تعمل إجراءات الكشف عن المواهب لمصلحتهم، إلّا أنّ هناك افتراضات كثيرة من المعلّمين وأولياء الأمور وصنّاع القرار تفيد بقدرتهم على النجاح الأكاديمي. ومع أنّهم يواجهون تحديات صعبة، إلّا أنّ الدلائل تشير إلى تمتع الطلاب الفقراء الواعدين بالمرونة، والقدرة على النجاح في ظلّ ظروف العوز الضاغطة والآمــال المتدنيــة. وعلاوة على ذلك، فإنّ البرامج والخدمات التــي تتميّز بالتدريس المكثّف والمــدّة الزمنية الكافية التي تراعي ظــروف العائلة، يمكن أن تضاعِف التحصيل، وتأخذ بيد هؤلاء الطلاب إلى مسار تعلّم ناجح.

ما الذي نعرفه؟

يعاني عدد كبير من الأطفال والمراهقين الفقرَ في جميع أنحاء العالم. وحتى في الدول النامية نفسها، فإنّ الفقر يؤثّر في العائلات، ويترجَم إلى نتاجات دراسية سلبية من الأطفال. ومن المحتمل جدّاً أن يتعرّض الأطفال الفقراء لخطر المرض، والصعوبات المعرفية، والتحصيل الضعيف (Parrish, 2004). وعلى الرغم من تأثيرات الفقر في مرحلة الطفولة المبكرة، إلّا أنّه يوجد طلاب ناجحون يحقّقون تحصيلاً عالياً، أو لديهم القدرة على ذلك، ولكنّهم محرومون من البرامج والخدمات المخصّصة للطلاب الموهوبين أسوة بزملائهم الموسرين. وقد دعا روبنسون (Robinson, 2003) القائمين على برامج الموهوبين إلى شمول الفقراء الواعدين من أجل تحقيق المساواة.

وفي مراجعة وتجميع للأدبيات الخاصة بالطلاب الواعدين من ذوي الدخل المنخفض وقلّة تمثيلهم في برامج الموهوبين، تحدّث الباحث عن ثلاثة موضوعات رئيسة بالنسبة إلى الممارسات القائمة على الدليل؛ أولها: الممارسات المستخدمة في اكتشاف الموهبة. وثانيها: الدور الحاسم لنظم الدعم العائلي. وثالثها: توقّعات المدرسة وممارساتها وفهم العائلة لهذه الممارسات. وعلى الرغم من أنّ هذه الموضوعات الثلاثة ليست منفصلة عن بعضها بعضاً، إلّا أنّنا سنناقش كلّاً منها على حدة.

التعرُّف إلى الطلاب الواعدين من ذوي الدخل المنخفض

على الرغم من الزيادة في استخدام المعايير المتعدّدة، إلّا أنّ اكتشاف الطلاب الموهوبين لا يزال خاضعاً لدرجات الاختبارات المقنّنة. وعادة ما تكون هذه اختبارات ورقة وقلم تحصيلية، فيصنَّف الطلاب الذين يحصلون على أعلى الدرجات إلى موهوبين، ويرشَّحون للبرامج الخاصة بالموهوبين. وبذا، يَتبيَّن أنّ الموهبة مرتبطة بدرجات الاختبار عمليّاً، إن لم يكن فلسفيّاً. قد يكون من الممكن اكتشاف الطلاب الفقراء الواعدين عن طريق علامات الاختبار التقليدي، ولكنّ الكثيرين منهم يتم تجاهلهم. ولمعالجة هذه المشكلة، دعا باحثون كثيرون إلى اعتماد طريقة بديلة أو موسّعة لاكتشاف هؤلاء الطلاب الموهوبين.

ففـي مسح وطنـي لممارسـات اكتشـاف المواهـب، توصّـل هونساكـر (Hunsaker, 1994) إلـى وجـود إستراتيجيـات بديلـة تشمـل: قوائـم الشطب، وجـداول الدرجـات التي يستخدمهـا المعلّمـون، والتفاعـل الاجتماعـي داخـل الغرفة الصفيـة، ومؤشـرات الإبداع، وأنشطـة حـلّ المشكلات، وملفات إنجاز الطـلاب، والتسكين الجزئي فـي برامج الموهوبين مـدّة تجريبية. ووجد أنّ إجـراءات الكشف والقياس والملاحظة لطـلاب الروضة- مدعومة مـن مشـروع جاكوب جافيتـز- كانت إجـراءات ناجحـة في التعـرُّف إلى الطـلاب الصغار الموهوبيـن عن طريق منحـى دراسـة الحالـة (Borland & Wright, 1994). وفي مقياس علـى مستوى عموم البلاد، ازداد عـدد الطلاب الموهوبين المكتشفين عن طريق مهام الأداء (VanTassel-Baska, Johnson, & Avery, 2002).

وبعـد مرور سنتين من التسكين والأداء في البرامج، أفاد المعلّمون ومنسّقو البرامج في ثلثـي المدارس المستطلعة أنّ الطلاب الذين جرى اكتشافهم عـن طريق هذه المهام تمتعوا بدافعية عالية، وأحرزوا تقدّماً (VanTassel-Baska, Feng, Quek, & Struck, 2004). يوجد منحى آخر للتعرُّف إلى الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض؛ هو إجراء غرفة الصف التجريبـي، الذي يُعطى فيه كلّ طالب في الصـف الفرصة ذاتها لحلّ المشكلات، والمشاركة فـي أنشطة تشبه أنشطة الموهبة من أجل إظهـار قدرته على المشاركة في برامج الموهوبين (Jatko, 1995).

تكمن فائدة استخدام النظم البديلة والموسعة في أنّها توفّر الفرصة لمزيد من الطلاب للالتحاق ببرامج الموهبة. ولكنّ هذه المناحي لا تخلو من المآخذ. وعلى أيّ حال، فإنّ هناك شـكّاً في صـدق المناحي البديلـة أو القياسات المتعـدّدة وثباتها، خاصـة إذا صمّمت محليّاً (Plucker, Callahan, & Tomchin, 1996). وربّما يحتاج تطبيق إجراءات الكشف الموسّعة إلـى كثير من الوقت والمال. وتمثّل الكلفة مشكلة معقّدة للمدارس التي تحوي عدداً كبيراً من الطلاب الفقراء، وأنّ إجراءات التعرُّف تحتاج إلى عمالة، ويمكنها أن تستهلك الموارد الشحيحة أصلاً، لدرجة لا يتبقى معها سوى دولارات قليلة لخدمة الطلاب.

خدمة الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المحدود

علــى الرغــم من أنّ قضية الكشف عــن الموهبة حظيت بمعظم الاهتمــام، إلّا أنّه جرى تطوير برامج وخدمات ناجحة وتطبيقها. فقد حدَّد مشروع سينيرجي (Project Synergy) * -مثلاً- الطلاب الموهوبين في رياض الأطفال، ثمّ نقلهم إلى الصف الثاني في برنامج موهوبين بمدرسة تجريبية، وتابعهم طوليّاً إلى أن وصلوا إلى الصف الثامن (Borland, Schnur, & Wright, 2000). وشملت العناصر الرئيسة التي حدَّدها الباحثون صفوف الخدمات المؤقتة، والتوجيه، والدعم العائلي، وإرسال رسالة إلى الطلاب المتميّزين بأنّهم استثنائيون.

توجـد عناصـر رئيسـة مماثلـة يتميّـز بهـا برنامج آخـر لخدمـة الطـلاب الواعدين بالموهبـة مـن ذوي الدخـل المحدود، عن طريـق التعاون بيـن المدرسة والجامعـة. ويُدعى هـذا البرنامج مشروع «إثـارة» (EXCITE Project) **، وقد صمِّـم لوضع مزيد من الطلاب المختلفين ثقافيّاً في برامج الرياضيات والعلوم في المدرسة الثانوية، مع أنّ البرنامج يخدم أيضـاً نسبـة كبيرة مـن الطلاب المؤهليـن لبرنامج التغذيـة المجانيـة أو المنخفضة الثمن (Olszewski-Kubilius, Lee, Ngoi, & Ngoi, 2004).

وبصــورة أكثر تحديداً، أفـاد مسؤولو المدرسة أنّ ما نسبتـه 48,7% من الطلاب كانوا مؤهلين، أنّ 51,3% منهم كانوا غير مؤهلين. وبذا، فإنّ واحداً من كلّ طالبيِّن ينتمي إلى أسرة ذات دخـل منخفض. تبدأ خدمات هذا البرنامج في الصف الثالث بعد انتهاء الدوام بدروس إثرائية في المدارس الثانوية المحلية وصفوف الإثراء الصيفية. ويتبع هذه البرامج دروس إثراء أيام عطلة نهاية الأسبوع لطلاب الصفوف 4 – 6، مع مقررات إلزامية في الرياضيات والعلوم، بَـدءاً بالصف الخامس. وفي الصف السادس، يُطلَب إلـى الطلاب حضور برنامج صيفي في حرم جامعة نورثوستيرن. ومرّة أخرى، يتعرّض هؤلاء الطلاب لمقرر في الرياضيات أو العلوم.

---

* تعنـي كلمـة Synergy العمـل المشترك، أو العمل الجماعي، والتفاعل بين عناصر عدّة لإنتـاج أثر جماعي أكبر من الأثر الفردي. ويهدف هذا المشروع إلى إجراء دراسات عن ممارسات تدريس الطلاب الموهوبين في مختلف الموضوعات، وطرائق التعرُّف إليهم، ودعمهم- المترجم.

** مشروع EXCITE: مشروع تعاوني يقدّم دعماً وبرامج للطلاب خارج المدرسة في عطل نهاية الأسبوع والعطلة الصيفية، من بينها: الإرشاد، والتوجيه، وإلحاق الموهوبين، خاصة الفقراء منهم، ببرامج التسكين- المترجم.

يوفِّـر مشروع «إثارة» أيضـاً دعماً متمايزاً عن طريق الإعـداد لاختبار التسكين لما قبل الجبـر، ومجموعات الدراسة التعاونيـة المنظّمة في أثناء الدوام المدرسـي. ويتوافر لتنفيذ المشروع مجموعة من المتخصّصين، بمَنْ فيهم مدرِّبو المشروع، وخبراء علم النفس، وموجّهو طلاب المدرسة الثانوية، ومترجم للعائلات من أصول إسبانية. وقد تابع هذا البرنامج ثلاث مجموعات طلابية، وأبلغ عن نسبة استمرارية بلغت 97,2%، و78,9%، و77,8% للمجموعات: الأولى، والثانية، والثالثة على التوالي. ووجدت بولا أولزيسكي وزملاؤها 2004 أيضاً أنّ الطلاب «حقّقـوا علامات مرتفعة فـي المدرسة، وكان أداؤهم متميّزاً في الاختبـارات المعيارية التي تنظّمهـا الولاية في الرياضيات والعلوم» (صـ 127). يُذكَر أنّ مشروع (EXCITE Project) يمتد لسنوات عدّة مثل مشروع سينيرجي.

مـن جانب آخر، تشدِّد دراسـات الحالة للطلاب الواعدين الفقراء على كثافة الخدمات المطلوبـة للأطفال اليافعين الفقـراء، والزمن الذي يستغرقه تقديمهـا (Hébert, 2002). إنّ مـا يُحدِث التغيير حقّاً هو التوقّعات العالية من المعلّمين، وفرص حلّ المشكلات الواقعية، والأنشطة اللاصفية، والمشاركة المستمرة من البالغين المهتمين، وهي قضايا متكرّرة الحدوث فـي البرامج والخدمات. أمّا بالنسبـة إلى فاعلية تعليم الطـلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض، فتوجد أدلة متوافرة حاليّاً لتوجيه المدارس. ولكن، هناك حاجة إلى حشد موارد المجتمع وإرادته لوضع الممارسات الناجحة والمحافظة عليها.

دور أولياء الأمور

بناء جسر بين البيت والمدرسة

يُسهِـم أولياء الأمـور بفاعلية في تطوير الفرص الخاصة بالأطفـال الموهوبين بصرف النظر عن دخل العائلة. وقد شملت الدراسات التي أجراها كلارك، وآخرون، مقاومة الطلاب لبيئـات الفقر الضاغطة، وأشار الباحثون إلى أنّ الارتبـاط بين أولياء الأمور وأعضاء العائلة الآخرين والموجّهين يُعَدّ عاملاً مهمّاً جدّاً في نجاح الطالب.

يتعيّن توعية العائلات الفقيرة بما يمكن أن تُسهِم فيه بخصوص التنمية التربوية لأبنائها الموهوبين. وقد ضمّت البرامج والخدمات الفاعلة للطلاب الموهوبين الفقراء أولياء الأمور بوصفهم مشاركين رئيسين. فمثلاً، أظهرت دراسة حالة أجرتها دايان (Barone & Schneider, 2003) أنّ طفلاً فقيراً موهوباً معرّضاً للخطر في مدرسة ريفية اتبع هذا النموذج. فقد وفّرت الأم بيئة تعلّمية ثرية لابنها وشقيقين له أصغر سنّاً، وشاركت في نقاشات تعلّمية في البيت، وتطوعت للعمل في المدرسة. وبالمثل، أكّدت دراسة متابعة لطلاب برنامج (Head Start) في الصف الثالث أنّ أولياء أمور الطلاب الفقراء الواعدين تميّزوا باتجاهات إيجابية تجاه تربية أبنائهم وتجاه المدرسة (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002). وفيما يخصّ اليافعين الواعدين الفقراء من الأكبر سنّاً، فقد حافظ دور الأم في دعم التحصيل على فاعليته مع انتقال المراهقين إلى الصف التاسع (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey,2002).

وعلى مدى الفئات العمرية، ساعد أعضاء العائلة الداعمون كثيراً من الأبناء الواعدين الفقراء، ووفّروا لهم الحماية والدعم في أثناء تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وهكذا، فإنّ برامج الموهوبين التي تتجاهل أهمية العائلة ولا تشرِكها في خدمات البرنامج تخاطِر بأن تكون فاشلة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- تذكير الوالدين اللذين يعتقدان أنّ طفلهما موهوب بضرورة الإصرار على تطبيق إستراتيجيات قياس بديلة أو موسّعة إذا لم تنجح الطرائق التقليدية. ويتعيّن على أولياء الأمور سؤال المعلّمين والإداريين عن التعليمات المستخدمة لاكتشاف الأطفال الموهوبين، ومشاركة المعلّمين فهمهم لقدرات الطفل.

في المدرسة:

- تقاسم المعلومات مع أولياء أمور الطلاب ذوي الدخل المنخفض، وعدم استثنائهم من إعداد البرنامج الأكاديمي لأبنائهم؛ إذ يشعر العديد من أولياء الأمور أنّهم لا يعرفون الكثير عمّا يمكنهم أن يفعلوه للمساعدة على تنمية مواهب أبنائهم الصغار أو المراهقين. لذا، فإنّ التوعية بالأهداف الأكاديمية في المدرسة يمكن أن تساعد أولياء الأمور وأفراد عائلاتهم على تقديم خبرات دعم تعلّمي في البيت. ويصبح بناء «عادة الواجب المنزلي» خطّاً آخر للتواصل بين المدرسة والطفل وولي الأمر. وتُعَدّ التربية الأبوية والشراكة بين البيت والمدرسة من العوامل المهمة بخصوص فهم أولياء الأمور معنى الموهبة، وما يمكن فعله لتحفيز عملية تطويرها.
- وجوب التركيز على جوانب القوة في العائلة، وعدم الاعتقاد بوجود نقص في الدعم الأبوي أو العائلي الممتد في البيوت الفقيرة؛ لأنّ التوقّعات والآمال الكبيرة لا تتحدَّد بدخل العائلة أو تركيبتها. ويتعيّن قياس نظام الدعم لكلّ طالب، وبناء برامج تراعي أنظمة الدعم الاجتماعي لكلّ طالب منفرد، سواء كان هذا الدعم عن طريق نوادي المدرسة لتطوير القيادة، أو الدعم الأكاديمي عند الحاجة، أو أنشطة الإثراء الثقافي وبرامج الصيف، أو برنامج التوجيه (Olszewski-Kubilius, Grant, & Seibert, 1994).
- اهتمام المشرفين على البرامج بمعالجة مشكلة عدم ثقة أولياء الأمور بالمدارس؛ لأنّ كثيراً من أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض مرّوا أنفسهم بخبرات سلبية في المدرسة، أو شعروا بغربة عنها. لذا، فإنّهم يتشكّكون فيما يمكن أن تقدِّمه المدارس لأبنائهم. وعلى النقيض من هؤلاء، فإنّ أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض الذين يزورون المدرسة عند استدعائهم لأسباب غير تأديبية تتعلق بأبنائهم، يمكن أن يساعدوا المدرسة بالمعلومات التي تُسهِم في تطوير الطالب وتحصيله (Clark, 1983).
- تخصيص وقت لموظفي المدرسة لتوفير الدعم الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين وعائلاتهم من ذوي الدخل المنخفض. وتشمل مثل هذه الأنشطة التوجيه

فيما يخصّ وضع أهداف واضحة، وتطوير الدافعية تجاه التعلّم، وزيارة بيوت الطلاب للتحدّث إلى أولياء الأمور، وتقديم النصح والاستشارة لطلاب المرحلتين: الابتدائية والثانوية بخصوص فرص الوظائف، وتقديم طلبات للمنح الدراسية.

- تصميم برامج متمايزة تركّز على نقاط قوة الطفل، لا نقاط ضعفه أو عيوبه. ومن الشائع أنّ برامج المدرسة المخصّصة للطلاب من ذوي الدخل المنخفض، تميل إلى أن تكون علاجية بطبيعتها بدلاً من أن تكون استكشافية وإثرائية، علماً بأنّ الطلاب الموهوبين الفقراء يحتاجون إلى برامج استكشاف وإثراء وتسريع.
- تمديد الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلّم. وتُعَدّ برامج ما بعد المدرسة، وعطلة نهاية الأسبوع، والصيف، والدراسة المستقلة، ومجموعات الدراسة التعاونية إستراتيجيات فاعلة للارتقاء بجودة الخدمات.
- توفير الإدارات المدرسية التنميةَ المهنية المطلوبة لتوعية المعلّمين والمستشارين بخصوص أيّ تحيّز قد يبدونه نحو الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل.
- حفز المعلّمين إلى التعلّم أكثر عن سياق العائلة وثقافة المجتمع في حياة الطلاب الفقراء.
- تشكيل هيئة من الأشخاص الذين يمكنهم المساعدة على تطوير الموارد المالية للبرنامج. يُذكَر أنّ خدمة الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل، ليست أولوية كبرى بالنسبة إلى كثير من المناطق التعليمية. وفي مثل هذه الحالات، يجب تأمين الالتزام المالي بخدمة الطلاب الموهوبين من العائلات المنخفضة الدخل. ويأتي ذلك الدعم المالي –أحياناً– من مصادر لا تتبع ميزانية المنطقة التعليمية، ولكنّ هذا أيضاً يتطلّب تنظيم حملة ضغط لجعل الموارد المالية جزءاً من أهداف خدمة الطلاب الموهوبين.

المراجع

Alamprese, J., & Erlanger, W. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able,disadvantaged students in mathematics and science.* Washington, DC: COSMOS Corporation.

Barone, D., & Schneider, R. (2003). Turning the looking glass inside out: A gifted student in an at–risk setting. *Gifted Child Quarterly,* 47, 259–271.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 164–171.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post–positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly,* 44, 13–32.

Callahan, C. A., Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Tomchin, E. M., & Plucker, J. A. (1995). *Project START: Using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high risk students* (Research Monograph No. 95136). Storrs: NationalResearch Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail.* Chicago: University of Chicago Press.

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., et al. (1995). *Educator's perceptions of barriers to the identification of gifted chil–dren from economically disadvantaged and limited English proficient back–grounds* (Research Monograph No. 95216). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Gelbrich, J. A., & Hare, E. K. (1989). The effects of single parenthood on school achievement in a gifted population. *Gifted Child Quarterly,* 33, 115–117.

Hébert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality,* 10, 127–138.

Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying un–derserved students: Successes and failures. *Exceptional* Children, 61, 72–76.

Jatko, B. (1995). Using a whole class tryout procedure for identifying economically disadvantaged students in three socioeconomically diverse schools. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 83–105.

Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gift–ed? *American* Journal of Education, 109, 344–382.

Newman, B. M., Myers, M. C., Newman, P. R., Lohman, B. J., & Smith, V. L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low–income African American youth. *Adolescence,* 35, 45–66.

Olszewski–Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and servic–es. *Roeper Review,* 17, 20–25.

Olszewski–Kubilius, P., Lee, S–Y., Ngoi, M., & Ngoi, D. (2004). Addressing the achievement gap between minority and nonminority children by increasing access to gifted programs. *for the Education of the Gifted,* 28, 127–158.

Parrish, M. (2004). Urban poverty and homelessness as hidden demographic variables relevant to academic achievement. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 203–211). Waco, TX: Prufrock Press.

Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review,* 18, 198–202.

Plucker, J. A., Callahan, C. A., & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low–income students. *Gifted Child Quarterly,* 40, 81–92.

Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review,* 27, 110–120.

Robinson, N. M. (2003). Two wrongs do not make a right: Sacrificing the needs of gifted students does not solve society's unsolved problems. *Journal for the Education of the Gifted,* 26, 251–273.

Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly,* 46, 281–294.

Sarouphim, K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly,* 43, 244–251.

U. S. Bureau of the Census. (2004). *Income, poverty, and health insurance coverage in the United States* (Table B–2). Retrieved May 3, 2006, from http://www.npc.umich.edu.poverty/#5

Van Tassel–Baska, J., Feng, A. X., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science,* 46, 363–378.

VanTassel–Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners:Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly,* 46, 110–123.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science,* 4(3), 81–85.

تنمية المعلّمين مهنيّاً

ربّما لا يوجد في الميدان التربوي موضوع تدخّل تعليمي علاجي خضع لبحوث ودراسات شاملة أكثر ممّا خضع له موضوع تنمية المعلّمين مهنيّاً.

وقد أضاف العقد الماضي مزيداً من المصداقية إلى الدراسات السابقة التي أظهرت أنّ المعلّمين الذين يطوّرون مهنتهم - في كلّ مجال من مجالات التدريس- يقودون طلابهم نحو مزيد من النجاحات مقارنة بالمعلّمين الذين لا يفعلون ذلك. ويكتسب معلّمو الطلاب الموهوبين الميزة ذاتها عندما يخضعون للإعداد المهني، فيصبحون أكثر اهتماماً بحاجات الطلاب الموهوبين، ويستخدمون المزيد من الإستراتيجيات في تلبية هذه الحاجات، ويوفّرون مسارات نجاح موجّهة أكثر أمام الطلاب (Hansen & Feldhusen, 1994).

أولت البحوث الحديثة جانباً جديداً المزيد من الاهتمام، يتمثّل في فهم كيفية تأثير معتقدات المعلّمين وتاريخهم الشخصي في نجاحهم وقدرتهم على إحداث تغييرات في أساليب التدريس لإفادة الطلاب الموهوبين (Brighton, 2003). وقد فصّلت هذه البحوث مقاييس التعرُّف إلى معلّمي الطلاب الموهوبين ومهاراتهم.

ما الذي نعرفه؟

لم يبقَ شيء على حاله في العصر الحديث، فقد تغيّرت الأزمنة والأطفال والعائلات والمجتمعات على نحوٍ يحتم على المعلّمين تحمُّل مسؤولية مجاراة التغيّرات؛ لكي يحظى الطلاب بتعلّم مناسِب في غرفهم الصفية. وبصرف النظر عن طبيعة مواهب الطلاب والصعوبات

التي تعترض طريقهم، فإنّ توافر فرص النمو والتعلّم واكتساب الثقة بالنفس وتحقيق الذات، سيمنحهم القدرة على مواكبة المستجدات، والتغلّب على العقبات التي تواجههم، والإسهام بفاعلية في المجتمع؛ ما يحتم على المعلّمين أيضاً عدم التوقّف عن البحث، واستكشاف كلّ ما هو جديد ومفيد.

وبوجه عام، تعمد المناطق التعليمية إلى تنمية مهارات المعلّمين وتطويرها -في أثناء الخدمة- عن طريق التدريب، وعقد جلسات (ورش) العمل، وغيرهما من الوسائل؛ بغية إعداد جيل واعٍ من المعلّمين قادرٍ على مواكبة كلّ ما هو جديد في مجال المعرفة والتقنية؛ ما يساعد على تعزيز مهاراتهم وتطويرها في حقل التدريس. ولا شكّ في أنّ جهود التنمية المهنية لإعداد العاملين في المدارس، الذين يرعون حاجات الطلاب الموهوبين، تُسهِم بفاعلية في مساعدة هذه الشريحة من الطلاب على تحقيق أهدافها (Dettmer, Landrum, & Miller, 2006). وقد بُذِلت على مدى سنوات طويلة جهود لرسم صورة واضحة لمواصفات المعلّمين الأكْفاء القادرين على التعامل مع الطلاب الموهوبين ومعتقداتهم وكفاياتهم (Bishop, 1968; Feldhusen & Hansen, 1987). وهدفت هذه الجهود إلى تحديد الإستراتيجيات الناجحة، وتعليمها للمعلّمين كافة.

يُذكَر أنّ المنظّمات المهنية المعنية بتعليم الموهوبين تمكّنت في السنوات العشر الأخيرة من وضع مجموعة من المقاييس للبرامج الجامعية التي تُعنى بتعليم الموهوبين (National Association for Gifted Children, 1995)، ولجزء من برنامج تعليم الموهوبين؛ من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر بخصوص التنمية المهنية (Landrum & Shaklee, 1998)، ومجموعة المقاييس المشتركة لتأهيل المعلّمين في مجال تدريس الموهوبين (Council for Exceptional Children, TheAssociation for the Gifted [CEC–TAG], & National Association for Gifted Children [NAGC], 2004) وتكمن أهمية إعداد العاملين كافة في المدرسة لتلبية هذه المقاييس، في أنشطة التنمية المهنية

التي تستخدم أفضل الممارسات، ويُعهَد إليها بإجراء التعديلات الممكنة ضمن تركيبة الغرفة الصفية وضغوطها اليومية.

توجد ثلاثة جوانب للتنمية المهنية، ويُعَدّ كلٌّ منها عاملاً مهمّاً في إعداد المعلّم؛ وهي: التدريب قبل الخدمة، والتدريب في أثناء الخدمة أو تطوير هيئة أعضاء التدريس، والنمو المهني الشخصي. ولأنّ كلّ واحد من هذه الجوانب يعالِج منظوراً مختلفاً؛ فمن المهم فَهْم كيفية دمجها كلّها لتحقيق الفائدة القصوى للطلاب، والرضا الشخصي للمعلّمين. ومن شأن جوانب النمو هذه أن تحسِّن عملية التدريس، وتساعد المعلّمين الأكْفاء على الاحتفاظ بوظائفهم.

المعلّمون ما قبل الخدمة

يشعر المعلّمون قبل الخدمة بالإثارة والحماسة للالتحاق بمهنة التدريس، ويعتقد معظمهم أنّهم مستعدون للتعامل مع تحديات الغرفة الصفية. فهم يحملون أفكاراً خاصة عن الأطفال، وعن أعمال المدرسة التي اكتسبوها من دراستهم. وفيما يخصّ الغرف الصفية والجالية غير المتجانسة، فقد أثبتت الأفكار التقليدية أنّها غير كافية لتلبية حاجات عدد كبير من الطلاب. ومع ذلك، أشارت البحوث على مدى السنين الماضية إلى أنّ طلاب الجامعة هؤلاء لا يغيّرون كثيراً من قناعاتهم في أثناء مسيرتهم المهنية (Kagan, 1992; Lasley, 1980; Tabachnick & Zeichner, 1984).

من جانبه، يرى باجاريس (Pajares, 1992) أنّ الأفراد الذين يختارون مهنة التدريس كانوا -في الأغلب- من الطلاب الناجحين في المدرسة. وبذا، فليس لديهم ما يدعو إلى تغيير معتقداتهم عن التدريس. وفي حال تعالج برامج إعداد المعلّمين تعليم الموهوبين، ولم يملك المعلّمون المتدرِّبون خبرات إيجابية في الممارسة العملية والتدريس، فإنّهم لن يكونوا قادرين على إيجاد منهاج مناسب، وتوفير بيئة ملائمة لطلابهم الموهوبين (Fullan & Hargreaves, 1992).

توصّلت توملنسون وزملاؤها (Tomlinson et al., 1994) إلى أنّ معلّمي المستقبل يؤمنون بوجود فروق بين الطلاب، إلّا أنّهم لا يملكون معتقدات واضحة بخصوص قياسها

وتلبيتها. وذكر الباحثون أنّ هؤلاء المعلّمين الدارسين يركّزون على إدارة الغرفة الصفية، وتغطية المادة الدراسية. ومع ذلك، فهم لا يحظون بأيّ مكافأة من مشرفي الجامعة والمعلّمين المتعاونين جرّاء اهتمامهم بحاجات الطلاب الموهوبين. من جانب آخر، بحث غودنوه (Goodnough, 2000) مقرراً جامعيّاً ذا هدف وحيد، هو التأكّد من قناعات الطلاب الخريجين حيال الطلاب الموهوبين. وأظهرت نتائج البحث أنّ الطلاب جميعاً الذين شاركوا في الدراسة أقرّوا بوجود تغيير في أفكارهم واتجاهاتهم بخصوص الموهبة. فالذين كانوا يتبنّون أفكاراً سلبية (ضيّقة) كانت لديهم تصوّرات فضفاضة لمدى القدرات والمواهب. أمّا الذين اعتقدوا بحاجة الطلاب النابغين إلى مساعدة بسيطة للنجاح فأخذوا يدركون أهمية المنهاج المتمايز في غرفة الصف للطلبة كافة، بمَنْ فيهم الطلاب الموهوبون. وفي واقع الأمر، فإنّ كثيراً من الجامعات تقدّم مقرراً واحداً -على الأقل- مع مكوّن عملي لطلاب الجامعة. وقد توصّلت الدراسات السابقة إلى نتائج مماثلة (e.g., Bangel, Enersen, Capobianco, & Moon,2006)، إلّا أنّ المقررات لم تكن مطلوبة، ولهذا فانحصر تأثيرها فقط في مجموعة صغيرة من المعلّمين الدارسين.

لقد ساد الاعتقاد بأنّ المعلّمين الجُدد قد يتركون الجامعة وفي جعبتهم أفكار عصرية حديثة، لكنّ الحقيقة هي أنّهم غير جاهزين لضغوط وظائفهم الجديدة، فيميلون إلى المنحى الذي يدور حول المعلّم الذي يألفونه (Calderhead & Robson, 1991; Veenman, 1984). ثمّ يكتشفون أنّهم لا يملكون مهارات الإدارة أو إستراتيجيات التدريس لتلبية حاجات مستويات التعلّم المتعدّدة للطلاب في غرفهم الصفية (George & Rubin, 1992; Hallahan & Kaufman, 1994). وهم في الحقيقة قد يفتقرون إلى مهارات التدريس الأساسية، ويجهلون الجهة أو المصدر الذي قد يساعدهم في أوضاعهم الجديدة، ويشعرون بالعزلة بين أكثر زملائهم خبرة (Moon, Callahan, & Tomlinson, 1999).

وقد توصّلت كارول توملنسون وزملاؤها (1994) إلى أنّ المعلّمين الدارسين يقرّون بالآتي:

- وجود فروق بين الطلاب.
- الجهل بكيفية تحديد هذه الفروق وما تعنيه بالنسبة إلى الطلاب.

- افتقارهم إلى المعرفة الكافية بكيفية تمايز التدريس.
- الاعتقــاد بضرورة الاعتماد على الطلاب الموهوبيــن في قيادة مجموعات الدراسة التعاونية، أو عملية التوجيه.
- الشعـور بثقـل الأعبـاء الناجمة عـن مهـام التدريسـ ومسؤولياته، وهـم يعتقدون أنّهـم لا يتمتعون بمعرفـة (خلفية) جامعيـة يستمدون منهـا إستراتيجيات للتغيير (ص 109 – 112).

وفـي هـذا السياق، تقول آن روبنسـون (1994) : «... لقد اكتسـب المعلّمون المتدرِّبون عاطفة احتضان الطلاب جميعهم، إلّا أنّهم لم يكتسبوا الفهم أو المهارات لتطبيق هذه العاطفة» (ص 100).

درسـت آن روبنسون وكولوف (2006) الصعوبات التي واجهـت برامج إعداد المعلّمين للعمل مع الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية. ففي الوقت الذي لا تعالِج فيه الكتابات هذا المستوى بالنسبة إلى المعلّمين الدارسين، استنتج الباحثان هذه الصعوبات من دراسات معلّمي المرحلـة الابتدائية، ومن خبرتهما الذاتية، وحاجات معلّمـي المرحلة الثانوية ومسؤولياتهم. وبالإضافـة إلى الخبرة الضرورية بشأن طبيعة الموهبـة، فقد درس الباحثان تطوير الموهبة الاستثنائية والحاجات الاجتماعية والعاطفية للمراهقين الموهوبين. وأشارا إلى الدور الحاسم الذي يلعبه تمايز المنهاج في مختلف جوانب المحتوى في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين في مجال الرياضيات، والعلوم، واللغة، والفن، أو أيٍّ من مجالات الدراسة الثانوية.

المعلّمون في أثناء الخدمة

زخرت العقود الثلاثة الماضية بالبحوث التي تبيِّن أنّ معلّمي الصفوف الذين يتلقّون تدريباً على طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، وكذا التدريب والتوجيه في الإستراتيجيات المناسبة للطلاب الموهوبين؛ يكونون في وضع أفضل لاكتشاف الطلاب الموهوبين، وتلبية حاجاتهم.

وقد خفَّف كاشيون وسولينغر (Cashion & Sullenger, 2000) تلك العبارة في دراستهما الموسومـة بِـ «بعد مرور عام» (one-year-later) حيـال المعلّمين الذين شاركوا في معهد

صيفي لتدريس الطلاب الموهوبين. فعلى الرغم من تحدّث المعلّمين عن تطوير أساليبهم -في السنة اللاحقة للخدمة- في إستراتيجيات الطلاب (أفراداً، ومجموعات كاملة)، وكذا الدفاع عـن تعليم الموهوبين والقيادة، إلّا أنّهم تحدّثوا أيضاً عن الصعوبات التي قلّلت من التزامهم ونجاحهـم. أضف إلى ذلك عدم توافر الوقـت الكافي، والاحباط، والقيود، مثل أعداد طلاب الصف، والشعور بالعزلة؛ أدّى إلى عدم اتساق تقدّم المعلّمين.

وفي المقابل، وصف جنتري وكيلتي (Gentry and Keilty, 2004) خبرات تطوير المعلّمين في أثناء الخدمة، التي طبَّقت التجميع العنقودي المبتكر في المدارس الريفية والحضرية على حـدّ سواء. ويشهد النجاح البعيد المـدى لهذه المدارس على سنوات من التخطيط التدريجي الدقيق، والفهم الذي استغرق من المعلّمين وقتاً طويلاً للاقتناع بالتغيير. ويرى الباحثان أنّ أيّ تغيّرات من هذا النوع تبدأ بتشجيع النقاشات الرسمية وغير الرسمية بين المعلّمين، وتنظيم الزيارات الميدانية والبحوث ذات العلاقة لبناء قاعدة معلومات، والطلب إلى المعلّمين الإدلاء بآرائهـم فيما يخصّ اختيار مسار عمل لحـلّ المشكلات (مثل: ماذا نستطيع أن نفعل لخدمة الطـلاب الموهوبيـن إذا لم نملك المـوارد المالية اللازمة لغرفة المصـادر، أو لاختصاصي تربية الموهوبين؟)، والتنفيذ الدقيق للتغيير، ودعم الخطة، مثل: توفير الوقت اللازم لإحداث التنمية المهنية للعاملين كافة في المدرسة، والحفاظ على أهداف النمو.

يعترف المعلّمون الجُدد غالباً أنّ سنواتهم الأولى في التدريس تكون صعبة جدّاً؛ ما يعني أنّ استنتاجـات كارول توملنسـون وزملائها (1994) الخاصة بمعنـى المستقبل ليست مجرّد همـوم، وإنّما هـي حقائق بالنسبة إلى المعلّمين المتدرِّبين. ومـع ذلك، فهناك قصص نجاح للعديـد من المعلّمين الذيـن يبدو أنّهم يملكون القناعات، والاتجاهـات، والمعرفة، والبدهية الصحيحـة، والسمات الأخـرى التي تساعدهم على اتخاذ القـرارات السليمة، والتعلّم كيفية إدارة الغرفة الصفية بسرعة.

من جانبها، وصفت جوف (Joffe, 2001) معلّمة جديدة من هذه الفئة، قادرة على التعامل مع تعقيدات الغرفة الصفية وتحدياتها؛ التي تضم طلاب متنوعين. وقد استخدمت هذه المعلّمة بعض الإستراتيجيات، مثل بَدء السنة الدراسية بعرض سلسلة من الوحدات القصيرة بأساليب

متنوعـة؛ لتحديـد أيّها أنسب لطلبتها، ثمّ أعادت كتابة دروس الكتب المدرسية لتجعلها أكثر مرونة وتمايزاً. وقد استخدمت معلّمين وأولياء أمور آخرين بوصفهم مصادر.

راقبت المعلّمة طلبتها عن قرب، كما قادها حدسها إلى حلّ المشكلات بطرائق إبداعية سليمـة. وقـد عملت بجدّ، وحظيت بالعديد مـن المزايا الأخرى بوصفها معلّمـة موهوبة. أمّا الآن فقـد أصبـح مديرو المدارس يستهـدون بالمعايير المشتركة للمجلس الوطني للأطفال الموهوبيـن (2004)، فـي تعييـن المعلّميـن الذيـن سيدرِّسـون طلاباً موهوبيـن؛ معلّمين يتمتعـون بالحماسة الشديدة، وسعة الاطلاع، والتأمّل، والإبـداع، والالتزام بالتطوّر المستمر (Callahan, Cooper, & Glascock, 2003). وتشمل هذه المعايير تعليمات لفهم القوانين المتعلقة بتعليم الطلاب كافة، وأسساً تاريخية نظرية، وسمات الطلاب الموهوبين وعائلاتهم، وإستراتيجيات التدريس، وبيئات التدريس، والقياسات، وقضايا التنوّع الثقافي والإثني واللغوي والاقتصـادي، وقضايا الجندر (النـوع الاجتماعي)، وحاجات الطـلاب الموهوبين من ذوي الصعوبات.

وقـد لوحِظ في المدّة الأخيرة أنّ التنمية المهنية أخـذت تركِّز على التاريخ الشخصي، ومعتقدات المعلّمين. بدأت دراسة برايتون (2003) لمعلّمي المدرسة المتوسطة بمناقشة كيفية تأثير نجاحـات المعلّمين وفشلهم في موقفهم من الأفكار الجديدة. وذكر كوهين (Cohen) بصراحة:

> «إنّ المعلّمين الذين يحاولون إحداث مثل هذا التغيير هم أشخاص تاريخيون. إنّهم لا يستطيعون أن يتخلّصوا من أفكارهم وأساليبهم القديمة، مثل التخلّص من معطف عتيق، ثمّ ارتداء معطف جديد... إنّهم يتعاملون مع شخصياتهم المهنية القديمة بكلّ ما تحويه من أفكار وممارسات» (ص 179).

وجـد برايتون أنّ الاتجاهات والمعتقدات الخاصة بطبيعـة التعليم والتعلّم، قد ارتبطت -إلى حدّ كبير- بكيفية قبول المعلّمين تحدي تغيير ممارساتهم مع الطلاب الموهوبين. فقد شاركـوا في خبرات تنميـة مهنية مكثّفة على مدى ثـلاث سنـوات، ودورات تدريبية، ودروس عرض، وتدريس مباشر لبناء معرفتهم ومهارتهم. إنّ أولئك المعلّمين الذين تناغمت معتقداتهم

المسبقة مع فلسفة تلبية الحاجات الأكاديمية المتنوعة لطلابهم، نجحوا -إلى حدّ كبير- في إحداث تغييرات متجذرة في خبرات التدريس التي تلقّوها.

وفي دراسة عن المعتقدات، شملت منحى دورة تدريبية أجراها ميغيه- نسبولي (Megay–Nespoli ,2001)، وطُرِحت فيها أسئلة على المعلّمين المتدرِّبين، تناولت اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين، وثقتهم بتدريسهم، والإستراتيجيات التي استخدموها في أثناء عملية التدريس؛ أظهرت النتائج أنّ المعلّمين أصبحوا بعد الدورة أكثر إدراكاً ووعياً بحاجات الطلاب الموهوبين، ولكنّهم ظلّوا، مع ذلك، يكافحون من أجل تطبيق مهاراتهم المكتسبة حديثاً.

والفكرة الواعدة التي تشمل مبادئ التدريس المتأمّل، ووضع أهداف ذاتية، والنمو الشخصي؛ هي خطة التطوير المهني الفردي (Collins, 1997; Sparks & Hirsh, 1997). طبَّقت فرانسيس كيرنز وشونيسي (Karnes & Shaunessy, 2004) هذه الخطة على معلّمي الطلاب الموهوبين؛ لجعل التعليم المستمر أكثر معنى وجدوى. وتشمل الخطة دليل تأمّل لمساعدة المعلّمين على تعلّم المزيد عن أنفسهم، وعن أساليب تدريسهم وحاجاتهم، وأساليب طلابهم وحاجاتهم. وقد وضعوا أسئلة مهمة لهم شخصيّاً بدلاً من المشاركة في أنشطة أعدَّها إداريو المدرسة. وتشمل الخطة التي صمَّموها الطرائقَ التي سيستخدمونها في التدريس، وكيفية توثيق إنجازاتهم، وكذا تقويم فاعلية الخطة. وهذ العمل ليس مؤقتاً؛ إذ يمثِّل عملية مستمرة تزيد من احتمالات النجاح. وقد تدور الخطة حول نماذج الخدمة غير التقليدية، التي يمكن ربطها بشيء آخر، مثل: تدريب الأقران، والعمل المشترك (Collins)، والتعاون، والتشاور (Landrum, 2001).

النمو المهني الشخصي

تتضمّن الخطة الفردية المذكورة آنفاً الميزات الخاصة بمعلّم مستعد للقيام بنشاط تطوير شخصي، بل والتحمّس له. وهذا الجانب من تطوير المعلّم يجب أن يبدأ من الشخص نفسه، وهو ينطلق من الرغبة في إبقاء خبرة التعلّم حية في مخيّلته.

ونحن نعتقد أنّ المعلّمين الجادّين في تحسين قدراتهم لتلبية حاجات طلابهم كافة، قد يتحدون أنفسهم بدراسة ما يدرّسونه. فقد أجرت هيوز (Hughes, 1999) دراسة نوعية عن غرفة صفها. وبعد قراءة المؤلَّفات ذات العلاقة، أعدَّت ترتيبات لعدّة ملاحظات أسبوعية خاصة بغرفة صفها من المديرين والاختصاصيين والزملاء المعلّمين. وقد اكتشفت أنّ الدراسة فتحت لها آفاقاً جديدة لتلبية حاجات طلبتها الموهوبين. فقد درست أدوات التجميع المرن، وإستراتيجيات التسريع، والإثراء، والتدريس المتمايز (Tomlinson, 1995)، واكتشفت كيفية تطبيق هذه الأدوات على نحوٍ يعود بالنفع على طلبتها الموهوبين ضمن الغرفة الصفية العادية. وكان هناك أيضاً أثر جانبي لنمذجة الخطة انعكس على الذين شاهدوها، ممّا زاد من فاعلية جهودها.

إنّ المعلّمين الذين يؤمنون بهدف المساعدة على إيجاد رغبة في التعلّم مدى الحياة في نفوس طلابهم، هم أيضاً الذين يؤمنون بهذا الهدف لأنفسهم. إنّهم يواصلون تطوير مهنتهم وتحسينها، ويتحوّلون إلى قارئين ومعلّمين متأمّلين، وهم يدرّسون طلابهم، والخيارات التي يضعونها لهم، ويبحثون عن الآخرين ممّن هم أكثر نضجاً في فهمهم، ويتعلّمون منهم، ويطلبون المساعدة من الخبراء، ويشعرون بالحماس تجاه التعلّم. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا، هو: هل يوجد أشخاص«ولِدوا ليُدرِّسوا»؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، فإنّهم -حتماً- أولئك الذين يملكون هذه الميزات للارتقاء بتطوّرهم المهني ومعرفتهم.

إنّ المدارس التي تعرض زيادة على الرواتب، ومقررات جامعية مجانية، تجلبها إلى مقارّها، وتوجِد علاقات بالجامعات المحلية لتوفير الفرص والبرامج عن طريق مشاركة المعلّمين الدارسين، وتخصِّص وقتاً بين الجداول المزدحمة لتحقيق التنمية المهنية، وتكرِّم المعلّمين الذين يحقِّقون مستويات تعليم عالية؛ تبعث برسائل مفادها أنّ التعليم المستمر مهم، ومرغوب فيه، وجزء لا يتجزأ من الحياة المهنية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة:

- التعاون مع الجامعات لنشر مبادئ تعليم الموهوبين والخبرة في صفوف معلّمي المستقبل. فضلاً عن توفير المعلومات الخاصة بطبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، والإستراتيجيات المتعلّقة بتمايز التدريس في التخصّصات كلّها.
- إيجاد الاعتمادات المطلوبة للاعتراف بالمعلّمين المتدرِّبين والممارسين المستعدين لتدريس الطلاب الموهوبين، والعمل مع المنظّمات المحلية والوطنية لتضمين المتطلّبات أفضلَ الممارسات.
- المطالبة بتعيين المعلّمين الأكْفاء القادرين على تلبية حاجات الطلاب المتنوعين أكاديميّاً، والذبّ عن هؤلاء المعلّمين، وعدم التخلّي عنهم في أوقات تخفيض الميزانيات.
- استخدام التكنولوجيا في إيجاد مصادر معلومات للمعلّمين، والإفادة من نتائج الدراسات التجريبية في دعم المعلّمين وتعزيزهم.
- تشجيع المعلّمين المهتمين بتحسين المهارات، ودعمهم عن طريق إلحاقهم بالدورات، ودراسة أساليب تدريسهم.
- تجريب خطة التطوير المهني الفردية.
- توعية أعضاء مجلس المدرسة والإداريين الآخرين بضرورة تعيين المعلّمين المستعدين لتعليم الطلاب الموهوبين، وتوفير الأمان الوظيفي لهم. فضلاً عن تعريف أولياء الأمور بالقضايا التي تتأثّر بتخفيض الميزانيات، ومساعدتهم على إثارتها.

المراجع

Bangel, N. J., Enersen, D. L., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the Super Saturday program. *Journal for the Education of the Gifted,* 29, 339–361.

Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children,* 34,317–325.

Borland, J. (1978). Teachers' identification of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* 2, 22–32.

Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted,* 27, 177–206.

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teacher and Teacher Education,* 7, 1–8.

Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing teachers to develop and enhance talent: The position of national education organizations.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477882)

Cashion, M., & Sullenger, K. (2000). "Contact us next year": Tracing teachers' use of gifted practices. *Roeper Review,* 23, 18–21.

Collins, D. (1997). *Achieving your vision of professional development.* Greensboro: SERVE, University of North Carolina at Greensboro.

Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted, & National Association for Gifted Children. (2004). *Draft joint standards for initial teacher preparation in gifted education.* Washington, DC: Author.

Dettmer, P. A., Landrum, M. S., & Miller, T. N. (2006). Professional development for the education of secondary gifted students. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 611–648). Waco, TX: Prufrock Press.

Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students. *Gifted Educational International,* 3, 87–93.

Feldhusen, J. F., & Hansen, J. (1987). *Selecting and training teachers to work with the gifted in a Saturday program.* Gifted Education International, 4, 82–94.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change.* London: Falmer.

Gentry, M., & Keilty, B. (2004). Rural and suburban cluster grouping: Reflections on staff development as a component of program success. *Roeper Review,* 26, 147–155.

George, P. S., & Rubin, K. (1992). Tracking and ability grouping in Florida: Educator's perceptions. *Florida Educational Research Bulletin,* 23, 3–4. (ERIC Document Reproduction Service No. ED353683)

Goodnough, K. (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review,* 23, 89–90.

Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1994). *Exceptional children.* Boston: Allyn & Bacon.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teach–ers of gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 115–121.

Hughes, L. (1999). Action research and practical inquiry: How can I meet the needs of the high–ability students within my regular education classroom? *Journal for the Education of the Gifted,* 22, 282–297.

Hultgren, H. M., & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies.* Denver, CO: University of Denver, School of Education.

Joffe, W. S. (2001). Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted. *Roeper Review,* 23, 219–226.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers.

Karnes, F. A., & Shaunessy, E. (2004). The application of an individual professional development plan to gifted education. *Gifted Child Today,* 27(3), 60–64.

Landrum, M. S. (2001). Resource consultation and collaboration in gifted educa–tion. *Psychology in the Schools,* 38, 457–466.

Landrum, M., & Shaklee, B. (Eds.). (1998). *Pre K–grade 12 gifted program stan–dards.* Washington, DC: National Association for Gifted Students.

Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Edu–cation* 31(4), 34–41.

Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Megay–Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding in–struction of academically talented learners. *Roeper Review,* 23, 178–182.

Moon, T. R., Callahan, C. M., & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly,* 43, 56–62.

National Association for Gifted Children. (1995). *Standards for graduate programs in gifted education.* Washington, DC: Author.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62, 307–322.

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 127–135.

Robinson, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly,* 29, 20–23.

Robinson, A. (1994). Teachers, talent development, and talented students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 99–102.

Robinson, A., & Kolloff, P. B. (2006). Preparing teachers to work with high–ability youth at the secondary level: Issues and implications for licensure. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 581–610).Waco, TX: Prufrock Press.

Sisk, D. (1975). Teaching the gifted and talented teachers: A training model. *Gifted Child Quarterly,* 19, 81–88.

Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tabachnick, B., & Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching experi–ence on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Educa–tion,* 35(6),28–36.

Tomlinson, C. (1995). *Report from National Association for Gifted Children Task Force in the interface between gifted education and general education.* Washington, DC:National Association for Gifted Children.

Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat–Tinnin, P., Cunningham, C. M., et al. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly,* 38, 106–114.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educa–tional research,* 54, 143–178.

Whitlock, M., & DuCette, J. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly,* 33, 15–21. *Review of Educational Research,* 62, 129–169.

خاتمة

وردت الاستنتاجـات الرئيسة لهذا النص فـي مراجعات 29 ممارسة قائمة على الدليل، وجَّهت مسار عملنا. وكان هدفنا هنا هو تقديم بعض الأفكار العامة عن المشروع، وعلاقته بعملنا السابق حيال الممارسات الخاصة بتعليـم الموهوبين، ونماذج الممارسات، ورؤيتنا لمستقبل الممارسات القائمة على الدليل في الميدان التربوي.

نظرة شاملة لعملية الممارسات القائمة على الدليل

لقـد حدَّدنا البحوث المؤيدة للممارسات التسع والعشرين الخاصة بتطوير المواهب في المدرسة والبيت، ثـمّ تناولناها بالمناقشة والتحليل. وممّا ساعدنا في بحثنا عن الممارسات القائمــة على الدليل، تصوّرات فريق الإشراف علــى المشروع وتوصياته، وهو فريق مكوَّن من باحثيــن متخصّصيــن، وموظفي وزارة الخارجيــة الأمريكية، وقيــادات ميدانية في المناطق التعليمية. وقد استفدنا من معرفة رؤساء تحرير ثلاث مجلات كانوا على اتصال دائم بالبحوث الناشئة عن طريق مراجعاتهم للنصوص الجديدة. وقد اهتدينا بثلاثة أسئلة رئيسة، هي:

- ما الأسئلة التي يلزمنا الإجابة عنها بخصوص الممارسات التربوية والمنزلية الفاعلة مع الشباب الموهوبين؟
- كيف نجسِّد هذه الأسئلة لجعلها أكثر فائدة للمعلّمين الممارسين؟
- ما الذي تضيفه البحوث الحالية لتحسين هذه الأسئلة العملية؟

في اجتماع عمل استغرق يومين، وضع فريق التوجيه 150 سؤالاً، وحدَّد أكثر الأسئلة أهمية التي يمكن ترجمتها مباشرة إلى عمل، واقترح بحوثاً بعينها لإثرائها.

بعد إعداد هذا التصوّر، اجتمع المؤلِّفون واتفقوا على الملامح الرئيسة التي أردنا تضمينها هــذه المراجعات العملية، وهي : نظــرة شاملة موجزة للممارســة، ومراجعة مختصرة لمواد البحــوث، ومجموعة مــن الإجراءات العملية البارزة التي سيتخذهــا المعلّمون وأولياء الأمور. وقد استخرجنا مصطلحات سهلة من الأسئلة التي وضعها فريق التوجيه، وناقشناها، وأخذنا نقــرأ ونفكِّر فيما تهدف إليه البحوث. وفي واقع الأمــر، فقد بنينا ما يمكن أن نسمّيه «العمود

الفقــري للروايــة»، لفهم مسار البحث، وصولاً إلى إجراءات محــدَّدة أوردناها في قسم «ماذا يمكننا أن نفعل؟»، في كلّ مراجعة للممارسات.

الممارسات القائمة على الدليل والممارسات المقترحة

تختلـف مادة هذا النصـ عمّا ورد في كتابنا السابق عن حاجـات المعلّمين الممارسين لمعلومـات عملية مبنيـة علـى الدليل حيـال ما يجـب عملـه لخدمـة الشبـاب الموهوبين. وقـد سبـق لاثنتين منّـا (شـور، وروبنسـون) أن اشتركتـا مع ديـوي كورنيـل وفيرجيل وارد (Dewey Cornell and Virgil Ward) فـي تأليـف كتـاب «ممارسـات مقترحة في تدريس الموهوبين: تحليل ناقد» (Recommended Practices in Gifted Education: A Critical Analysis, 1991).

تختلف رؤيتنا للممارسة المقترحة في كتاب الممارسات المقترحة عن الممارسات المبنية علـى الدليل الواردة في هذا الكتاب؛ في أنّ الممارسة المقترحة تعني أنّ شخصاً ما، في أحد الكتب في مكان ما، اقترح علينا أن نفعل شيئاً بخصوص تدريس الموهوبين. وقد تَبيَّن أنّ كثيراً من هذه الممارسات المقترحة كانت مفيدة، ولكنّها لم تكن -بالضرورة- قائمة على البحث. وعلى العكس من ذلك، فإنّ التسع والعشرين ممارسة القائمة على الدليل، التي ناقشناها طوال هذا الكتـاب مدعومة بالبحث الذي يمكن ترجمته إلى إجراءات محدَّدة، يمكن لأولياء الأمور والمعلّمين تطبيقها في البيت والمدرسة.

نماذج من الممارسات

يزخـر ميـدان تربيـة الموهوبين بالبحـوث التجريبيـة التـي تتضمّن تحليـلات بعدية meta-analyses، ودراسات شاملة على نطاق واسع، ودراسات محدودة، وتحليلات دراسات حالـة ودراسات حالات منفردة. ويمكن العثور فيها على معلوماتٍ عن ممارسات أولياء الأمور والمدارس، خاصةٍ بالشباب الموهوبين من قاعدة البيانات الخاصة بتدريس الموهوبين.

وعلى الرغم من الحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات، إلّا أنّه يتوافر حاليّاً مجموعة رئيسة مـن الممارسات المدعومة بالبحـث الخاصة بالطلاب الموهوبيـن. وفيما يأتي بعض الملاحظات المستخلصة منها:

1. يركِّز عدد من الممارسات على جوانب محتوى المنهاج، مثل: الرياضيات، والعلوم وفنــون اللغة، وتمرين تدريسي في التاريـخ. فضلاً عن توضيح أمر مثير للاهتمام حيــال طبيعة البحث الذي يثري جميع هــذه الممارسات القائمة على الدليل. فإذا عقدنا مقارنة- مثلاً- بين منهاج الرياضيات والمصادر الأولية في التاريخ، سنجد أنّ كليهما يركِّز على مستوى ممارسة مختلف. فاستخدام المصادر الأولية في التاريخ ممارسة تدريسية، وهي ممارسة غنية، وتشمل الطريقة التي يمارس فيها المؤرِّخون البالغــون مجالهم، ولكنّها ممارســة مركَّزة، تُفضي إلى مجموعــة من الإجراءات المحدَّدة للتدريس؛ بغية تلبية حاجات الطلاب الموهوبين. وعلى النقيض من ذلك، فإنّ الممارسة القائمة على الدليل الخاصة بمنهاج الرياضيات، هي ممارسة أوسع، وتشمـل كلّاً من: البحــث التدريسي، والبحــث المنهاجي في آنٍ معــاً، ولها علاقة بالكتابات الخاصة بفروق النوع الاجتماعي (الجندر). ولو استخدمنا تشبيهنا للقصة هنا، فإنّ استخدام المصادر الأولية في التاريخ يمثِّل قصة قصيرة رائعة، في حين يمثِّل منهاج الرياضيات رواية ملحمية طويلة.
2. يكشف نمط الممارسات القائمة على الدليل أيضاً عن مجموعة عنقودية تركِّز على مجتمعات خاصة من الشباب: الموهوبين، والمختلفين ثقافيّاً، والمنخفضي الدخل، والثنائيي الحاجات. ويكشف لنا أيضاً عمّا يتعيّن فعله لهم في البيت. توجد ممارسات خاصة في بعض الحالات. لهذا، فقد حملت الفصول عناوين تعكس ذلك التركيز، ولكنّ المعلومات حيال ما يصلح للمجتمعات الخاصة من الطلاب الموهوبين تبدو أيضاً متماسكة في عموم الممارسات.

تخاطب بعض الممارسات مجتمعات خاصة من الطلاب الموهوبين بطرائق محدَّدة؛ إذ يعالج فصل «القراءة المبكرة للقرّاء مبكري القراءة» موضوع الأطفال الصغار من مبكري النضج، ونجد أيضاً هذا الموضوع في الجزء الخاص بالعباقرة «تطوير

المواهب الخاصة». ويردِ ذكر الطلاب الثنائيي اللغة في فصلي: «تعلّم لغات عدّة»، و«تطوير مواهب الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتنوعة».

3. غيَّـرت بعض الممارسـات شكلها أمام ناظرينـا. فمثلاً، الممارسـة القائمة على الدليـل فـي الفصل الموسوم بِ «تعلّـم لغات عدّة»، تبدأ بكتابـات عن دراسة اللغة الفرنسيـة والإسبانية والألمانية فـي المدارس الثانوية، ثمّ تتوسّـع لتشمل دراسة اللغة الكلاسيكية، والتعرّض المبكر للغة في المدارس الابتدائية، والمواهب اللغوية للطلاب الثنائيي اللغة.

وأخيـراً، تكشـف أنماط الممارسـات القائمة علـى الدليل بعض الثغـرات المهمة، مثل انشغـال الميدان التربوي بموضوع ضعف تحصيل الشبـاب الموهوبين، في الوقت الذي تخلو فيه الممارسات التسع والعشرين -في هذا النص- من أيّ ممارسة عن ضعف التحصيل، مع أنّ هناك إشارات تدل عليها في موضوعات أخرى، مثل النوع الاجتماعي (الجندر). ولا يزال هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من البحث.

ومـع ذلك، فنحن علـى علم بالسلوكات المرتبطة بضعف التحصيـل؛ إذ تحتوي أدبيات البحوث على دراسات للطرائق التي يختلف فيها ضعاف التحصيل عن الموهوبين. ولدينا بعض الإرشادات على إجراءات محدَّدة تبدو واعدة، خلافاً لمسار ضعف التحصيل في المشروعات القائمة على الاهتمام، ولفت انتباه الفتيات.

ولكنّ هذه القصة معقّدة؛ فالأسباب المُفضية إلى ضعف أداء الشباب الموهوبين تتباين إلى حدّ كبير.

إنّ الطالـب الذي يعاني ضعفاً فـي أدائه بسبب صعوبة ما، يختلـف عن الطالب الضعيف التحصيـل بسبـب تدني التوقعات، الذي يختلـف بدوره عن الطالب الضعيـف التحصيل بسبب انعـدام الدافعية، الذي يختلف أيضاً عن الطالـب الضعيف التحصيل بسبب الصدمة العائلية. وبالعودة إلى تشبيهنا الأدبي الخاص بالممارسات القائمة على الدليل، نلاحِظ وجود مجموعة من

توجيهات المسرح السليمة. ولكن، ليس لدينا مسرحية كاملة. ولا يزال يتعيّن علينا كتابة المشهد الثالث الذي سيساعدنا على توضيح ما يصلح للموهوبين ضعاف التحصيل بطريقة مضاعفة.

ماذا بعد؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ الممارسات القائمة على الدليل ينتظرها غد مشرق. ففي عصر المساءلة والموارد الشحيحة بالنسبة إلى المدارس، فإنّ المعلّمين والمدافعين عن تعليم الموهوبين وصنّاع القرار بدؤوا يبحثون عن الدليل بصورة متزايدة؛ لبناء قراراتهم وأحكامهم عليه.

وفــي حالات كثيرة، فإنّ هــذا الدليل يتمثّل في البحث التجريبــي. فقد اهتدينا في هذا المشروع إلى أهمية ربط الدليل التجريبي باهتمامات أولياء الأمور والمربين وصنّاع القرار. لكنّ الربط بين البحث والممارسة غالباً ما يرتبط -من دون ضابط- بالإحباط الظاهر للباحثين والممارسين وصنّاع القرار على حدّ سواء. وقد حاول هذا المشروع تجسير هذه الفجوة.

نبذة من سيرة المؤلّفين

دونا إنرسون Donna Enersen: مربية أطفال لأولياء الأمور والمعلّمين، قضت 25 عاماً وهـي تعمل معلّمة صف، وخبيرة مناهج وقراءة للمرحلة الابتدائية في بنسلفانيا وفلوريدا، ثمّ عملت في السبعة عشر عاماً الأخيرة أستاذ تربية في جامعة بوردو بولاية إنديانا. كانت إنرسون من أوائل الخبراء في تربية الموهوبين في مقاطعة بايناالاس بولاية فلوريدا، وقد أوجدت أيضاً صفـوف أولياء الأمور، وقادت التنمية المهنية للمعلّميـن. وأدارت البرامج الداخلية الصيفية وبرنامج عطلة نهاية الأسبوع للأطفال، ودرست مقرّرات اعتماد المعلّمين في تربية الموهوبين في معهد مصادر تربية الموهوبين بجامعة بوردو.

نظّمت إنرسون دورات لتعليم أولياء الأمور في المعهد، وفي عموم منطقة إنديانا الوسطى. وقدّمت استشارات لمدارس المقاطعة في أثناء تقويم المدارس لخدمات الأطفال الموهوبين. وطـوال فترة عملها في المدارس، تعرَّفت إلى الطلاب الذين كانوا بحاجـة إلى إرشاد، وإلى عائلاتهم، ثمّ أصبحت الصوت المدافع عنهم في المدارس، وصمَّمت خططاً تربوية ملائمة لهم. وعن طريق المنظّمة التطوعية «شركاء من أجل الأمريكيتين» (Partners for the Americas)، عملت دونا في جنوب البرازيل، وجنوب أمريكا أستاذاً ومستشاراً في المدارس والجامعات.

آنا روبنسون Ann Robinson: أستاذ تربية، والمدير المؤسّس لمركز تربية الموهوبين في جامعة أركانساس بمدينة ليتك روك. وقد سبق لها العمل رئيساً لتحرير مجلة الطفل الموهوب الفصلية Gifted Child Quarterly، وهي عضو في مجلس إدارة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، ونالت جائزتين من الرابطة في القيادة والبحوث.

تقاسمـت روبنسون مـع زميلتها المؤلِّفـة سيدني مون الجائزة السنويـة لفصلية الطفل الموهـوب على بحث «الدراسة الوطنية للدفاع عن تربيـة الموهوبين». وشاركت شور وكورنيل ووارد وروبنسون في تأليف بحث «ممارسات مقترحة في تربية الموهوبين: تحليل ناقد»؛ الذي وُصِف بأنّه واحد من بين أبرز 50 عملاً في تربية الموهوبين. شغلت روبنسون عضوية مجلس المجموعة الخاصة بالموهبة والتفوق في الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية. وفي عام 2000م، حازت على جائزة التميّز لكلية التربية من رابطة خريجي جامعة بوردو. وسبق للكلية أن كرَّمتها

بمنحها جائزة التميّز في البحث عام 1999م، وجائزة الجامعة في الخدمة العامة عام 2001م. والآن، تترأس روبنسون رابطة آركنساس لتربية الموهوبين والنابغين، وهي من الناشطين في حركة الدفاع عن برامج الموهوبين على المستوى المحلي والوطني. وقد فازت عام 2006م بجائزة التميّز من الرابطة الوطنية للطلاب الموهوبين.

بروس إم. شور Bruce M. Shore: أكمل هذا الباحث دراسته الجامعية، ثمّ حصل على شهادة الماجستير من جامعة ميغيل، ثمّ درس الرياضيات للمرحلة الثانوية، ثمّ نال درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة كالغاري. وهو ممارس مرخص في الاستشارات النفسية في مقاطعة كيبيك الكندية، وكان رئيساً لرابطة ميغيل لأساتذة الجامعات. بدأ شور حياته العملية في دائرة علم النفس التربوي والاستشاري بجامعة ميغيل عام 1970م، وظلّ رئيساً لها مدّة تسع سنوات. وفي عام 2006م، أكمل خمس سنوات في عمادة شؤون الطلاب في

الجامعة حيث كان يشرِف على الخدمات الطلابية، وإجراءات سياسة النزاهة الأكاديمية. وكان مشاركاً نشطاً في الحوارات العامة بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب وقيادة الجامعة. وقد عاد شور إلى منصبه أستاذاً لعلم النفس التربوي في جامعة ميغيل. وهو مؤلِّف أو مؤلِّف مشارك في تسعة كتب منشورة، وثلاثة وعشرين فصلاً من كتب، وثلاث وسبعين مقالة في المجلات المتعلّقة بالموهبة والتعليم الموجّه بالاستقصاء. وفي عام 1995م، نال جائزة الباحث المتميّز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين.

تعريف بأعضاء لجنة الإشراف

فيليس آلدريتش Phyllis Aldrich: أستاذ مشارك في كلية سكيدمور، عملت منسِّقة لتربية الموهوبين في مجلس خمس مقاطعات للخدمات التربوية التعاونية في ولاية نيويورك، حيث أنشأت مركز مصادر وبيانات لتربية الموهوبين. تولّت آلدريتش رئاسة منظّمة تدافِع عن خدمات الموهوبين من المعلّمين، وأولياء الأمور. وعلى المستوى الوطني، تعمل آلدريتش مع لجنة استشارية للأطفال الاستثنائيين، تابعة لوزارة الخارجية الأمريكية، ومع المجلس التنفيذي للقياس الوطني للتقدّم التربوي.

جوان بيكر Joan Becker: مراقب مشارك لخدمات الدعم الأكاديمي في جامعة ماساشوستس ببوسطن، وهي رئيس برنامج العمليات اليومية. وقد عيَّنتها الجامعة أصلاً لتطوير برنامج ريفي للشباب الموهوبين والنابغين، ثمّ تولّت رئاسة المجلس في الفترة الممتدة بين عامي 1984م – 1998م.

لورنس جي. كولمان Laurence J. Coleman: رئيس قسم دراسات الموهبة في جامعة توليدو، ورئيس تحرير سابق لمجلة تربية الموهوبين. من أشهر مؤلَّفاته «رعاية الموهبة في المدرسة الثانوية». حصل عام 1995م على منحة دراسية من مؤسسة فوليرايت للدراسة في الهند، ثمّ نال عام 2001م جائزة الباحث المتميّز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وجائزة «فصلية الطفل الموهوب» لأفضل ورقة بحث عام 2001م، وجائزة القيادة والخدمة المتميّزة لعام 2004م من مجلس الأطفال الاستثنائيين.

بيغي إيه. ديتمر Peggy A. Dettmer: أستاذ في جامعة ولاية كنساس. ألَّفت العديد من الكتب والمقالات في مجال تربية الموهوبين. وقد نشرِت خمس طبعات من كتابها الذي اشتركت في تأليفه نورما دايك وليندا ثيرستون: الاستشارة والتعاون والعمل الجماعي للطلاب ذوي الحاجات الخاصة». شغلت ديتمر منصب رئيس قسم التنمية المهنية في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وكانت عضواً مؤسّساً في معهد التدريب المهني الذي أشرف على أعمال ذلك القسم.

بيســي دولـكان Bessie Duncan: مشرف سابق لتربية الموهوبين والنابغين في مدارس ديترويــت العامة. وهــي، عضو في المجلس الاستشاري لمصـادر تربية الموهوبين في جامعة بوردو، وكانت عضواً في لجنة التوجيه للتميّز الوطني.

إيفليـن حيـاة Evelyn Hiatt: شغلت إيفلين منصب كبير مديـري الخدمات الأكاديمية المتقدّمة في وكالة تربية تكساس قبل تقاعدها عام 2004م. وكانت رئيس مجلس إدارة البكالوريا العالمية لأمريكا الشمالية ومنطق الكاريبي، وعضواً في كثير من المجالس واللجان. وقد تولَّت مناصب قيادية في منظّمات محلية ووطنية كثيرة.

سكوت هونساكر Scott Hunsaker: أستاذ مساعد للأسس التربوية وتدريس الموهوبين في قسم التعليم الابتدائي في جامعة ولاية يوتا الرسمية في لوغان. وقد كرَّمته الجامعة بمنحة جائزة المعلّم لعام (2000م) . كان عضواً سابقاً في مجلس إدارة الرابطة الوطنية للموهوبين، وقد حصل منها على جائزة القيادة. تركِّز دراساته على الأطفال مبكري النضج، وعلى اتخاذ القرارات المهنية، والإبداع.

جيمس ايـه. كوليـك James A. Kulik: مديـر وعالم بحوث في جامعـة ميتشيغان. بدأ باستعمـال أساليب التحليل البعدي لتلخيص خلاصات البحوث في مختلف جوانب الدراسات الاجتماعيـة العمليـة، وذلك منذ عام 1976م. وقد ترجِمت مشروعاتـه التحليلية إلى نحو 75 مادة مطبوعة، بما في ذلك مقالات المجلات.

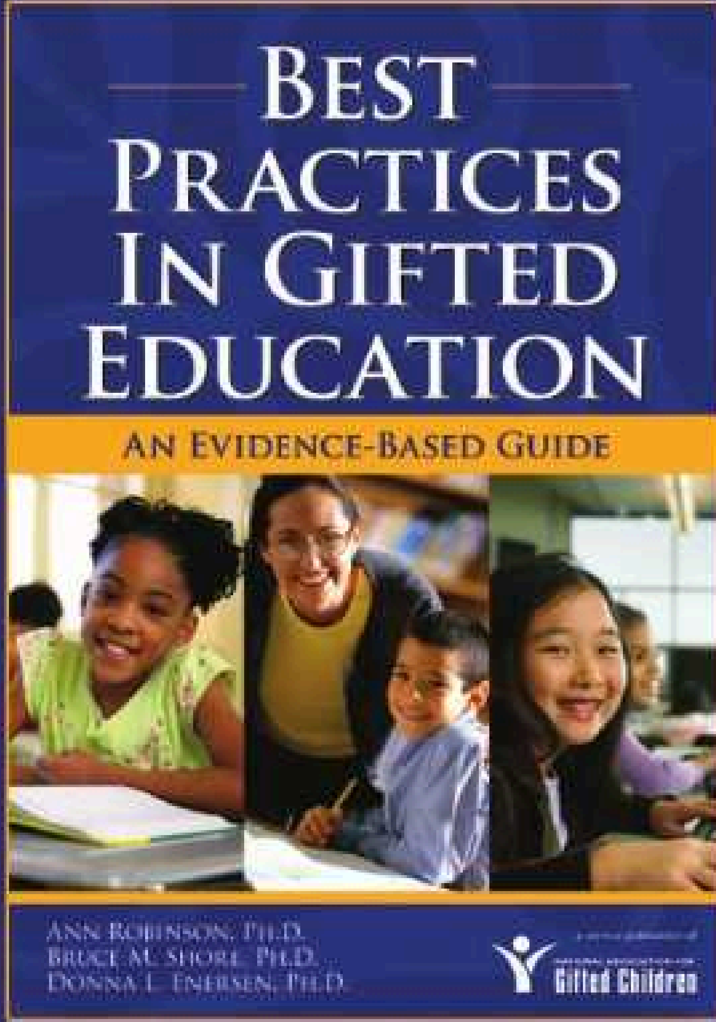
روزا بيريـز Rosa Perez: اختصاصيـة برامـج، ومعلّمة الطـلاب الموهوبين في برامج الموهبة في مدارس مدينة سان دييغو، وهي كاتبة ومستشارة في الموهبة، والتدخّلات المبكرة، والطلاب المتنوعين لغويّاً.

جويس فان تاسيل - باسكا Joyce Van Tassel–Baska: أستاذ التربية في جامعة جودي وليتـون سميث، والمدير التنفيذي لمركز تربية الموهوبين في جامعة ويليام وماري، والرئيس الحالـي للرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. عملت جويـس مستشاراً لتربية الموهوبين في الولايـات المتحدة الأمريكية كلّها، والمنظّمـات الوطنية الرئيسة، بما في ذلك: وزارة التربية

الأمريكية، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية. وقد تميَّزت بغزارة الإنتاج؛ إذ نشرت 20 كتابـاً، وأكثر من 345 مقالةً، وفصلاً، وتقريراً علميّاً. شغلت جويس أيضاً منصب الرئيس في رابطة الأطفال الاستثنائيين.

هيربرت والبيرغ Herbert J. Wallberg: أستاذ دراسات التربية وعلم النفس في جامعة إلينـوي بشيكاغـو. ألَّف وحرَّر أكثر مـن 55 كتاباً، و350 مقالةً تناولـت موضوعات عدّة، مثل: الفاعليـة التربوية، والإنجازات البشرية والاستثنائية. كان عضواً في مجلس القياس الوطني، وزميلاً في الرابطة الأمريكية لتقدّم العلوم، ورابطة علم النفس الأمريكية، والجمعية الإحصائية الملكية. عمل مع وزارة التربية الأمريكية ومؤسسة العلوم الوطنية، وأعدّ لهما دراسات مقارنة خاصة بالمدارس اليابانية والأمريكية. وقد وظَّف البحوث التركيبية في تلخيص آثار الظروف والطرائـق التربوية المختلفة فـي التعلّم والنتاجات الأخرى، ممّا انعكس إيجاباً على سياسات التربويين والمشرِّعين.

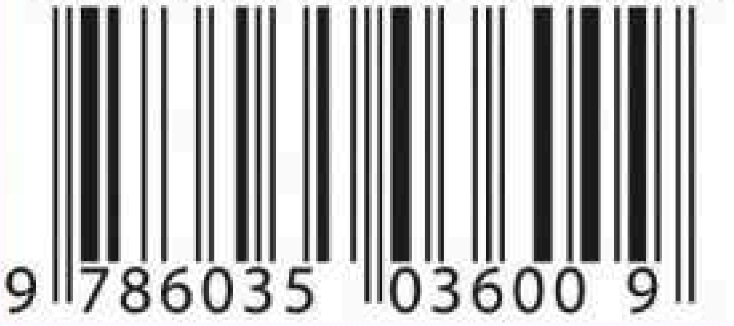
قائمة المصطلحات



يُقدّم كتابُ (**أفضل الممارسات في تربية الموهوبين**) العديد من النصائح الموجزة والحديثة، القائمة على البحوث، لكل من المربّين، والإداريين، وأولياء أمور اليافعين الموهوبين والنابغين. وقد جاءت الممارسات التسع والعشرون الواردة في هذا الكتاب؛ نتيجةً لدراسة وتمحيص مكثّفين في البحوث التربوية المتعلقة بالأساليب الناجحة في تدريس الشباب الموهوبين؛ ومن بين هذه الأساليب الاهتمام بالطلبة المتنوعين ثقافيًّا، وذوي الدخل المنخفض، ووسائل تعرُّف الموهوبين، والحاجة إلى منهاج يتحدّى الشباب ذوي القدرات الفائقة.

لقد خصّصنا لكلّ ممارسة فصلاً خاصًّا من جزأين، هما: ما الذي نعرفه؟ وماذا يمكننا أن نفعل؟ بحيث يصف الجزء الأول بطريقة مختصرة الممارسة ذات العلاقة، ويلخّص البحوث الخاصة بها، في حين يقترح الجزءُ الثاني مسارَ العمل الذي قد يسلكه المعلّم داخل الفصل، أو الإداري في المدرسة، أو وليّ الأمر في البيت.

إنّ هذا الكتاب لا غنى عنه لكلّ معلّم ومتخصّص في مجال رعاية الموهوبين، خاصة مَنْ يبحث عن دليلٍ يربط البحث بالممارسة في تدريس الموهوبين.


ISBN:978-603-503-600-9



موضوع الكتاب:
الطلاب الموهوبون - ورعاية